DOCUMENT RESUME

ED 330 204 FL 019 040

AUTHOR	Cronin, Mary C.; And Others
TITLE	Test informel de lecture en Francais: Manuel de L'evaluateur et Histories. (Informal French Reading Test: Evaluator's Manual and Stories.)
INSTITUTION	Regina Univ. (Saskatchewan). Saskatchewan Instructional Development and Research Unit.
SPONS AGENCY	Saskatchewan Dept. of Education, Regina.
REPORT NO	ISBN-0-7731-0176-4
PUB DATE	90
NOTE	190p.
PUB TYPE	Guides - Classroom Use - Teaching Guides (For Teacher) (052) -- Tests/Evaluation Instruments (160)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS	Elementary Education; FLES; Foreign Countries; *French; Illustrations; *Immersion Programs; Reading Processes; *Reading Skills; *Reading Tests; Second Language Instruction; Second Language Learning; *Student Evaluation; Testing
IDENTIFIERS	Canada

ABSTRACT

This document (two manuals combined) offers a practical, straightforward means of evaluating the reading level of students in French immersion classes at the elementary level. The evaluator's manual features a good review of the relevant publications in the field and provides clear, detailed descriptions of each of three reading levels, the administration of the test, and the grading process. In addition, the manual lists a number of suggestions for fostering successful reading practices in the immersion language. The "stories" manual is made up of stories with simple illustrations, which are intentionally constructed not to give away the story line. (SR)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED330204

FL

TEST INFORMEL DE LECTURE EN FRANÇAIS

MANUEL

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Mary C. Cronin
Patrick C. Douaud
William T. Fagan

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY
P. Hart

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

BEST COPY AVAILABLE

FL019040

TEST INFORMEL DE LECTURE EN FRANÇAIS
MANUEL DE L'EVALUATEUR

Mary C. Cronin
Patrick C. Douaud
William T. Fagan

Assistants de recherche:
Ronald Unger
Jeanne Beauregard
Brenda Weaver

Illustratrice:
Shelley Deck

Préparé pour le
Bureau de la minorité de langue officielle
Régina, Saskatchewan

University of Regina: Saskatchewan Instructional Development and Research Unit

Published 1990 by the Saskatchewan Instructional Development and Research Unit with funding assistance from Saskatchewan Department of Education, Official Minority Language Office. Publication does not constitute endorsement of the findings or opinions by either of these agencies.

Duplication of pages 55 through 112 of this document is permitted for educational purposes.

Il est permis de polycopier la section allant de la page 55 à la page 112 à des fins éducatives.

ISBN 0-7731-0176-4 (set)

ISBN 0-7731-0178-0

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier Danielle Bouvet, Lucy Anderson, Stan Frey, Vonne Amphavannasouk et l'équipe de SIDRU pour l'aide qu'ils nous ont apportée dans la préparation de ce test.

Nous voulons également exprimer notre gratitude au Bureau de la Minorité de Langue Officielle (Régina) pour leur appui financier: sans celui-ci, il nous aurait été impossible de mener à bien notre tâche.

Avertissement

Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune forme de discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

TABLE DES MATIERES

CONTENU 1

COMMENT ADMINISTRER LE TILEF 2

INTRODUCTION 3

I. LE PHENOMENE DE LA LECTURE **5**
Panorama
Evaluation de la lecture
La lecture en langue seconde
Evaluation de la lecture en français d'immersion

II. LE TEST INFORMEL DE LECTURE EN FRANCAIS 10

Format
Composantes et objectifs
Comment administrer le TILEF

Le formulaire d'information générale
La liste de mots
La lecture des passages

III. ATTRIBUTION DES POINTS 15
Analyse quantitative
Listes de mots
Passages: Identification des mots
Passages: Compréhension

Comment établir un niveau de lecture
Définition
Le niveau de lecture général d'une histoire
Information de base et choix de niveau
Nuances de jugement en immersion

Analyse qualitative

IV. EXEMPLE D'ANALYSE QUANTITATIVE 23

V. **LA CONSTRUCTION DU TILEF** 27
Les passages
Pré-expérimentation
Expérimentation

VI. **SUGGESTIONS AUX ENSEIGNANTS** 32
Considérations générales

Lecture collective
Lecture pour le plaisir
Lecture à deux
Atmosphère d'apprentissage

Niveaux d'apprentissage

Lecteurs débutants
Lecteurs intermédiaires
Lecteurs confirmés

VII. **L'ANALYSE QUALITATIVE** 42
Analyse des méprises
Analyse du rappel non-assisté
Questions factuelles et questions inférentielles

VIII. **EXEMPLE D'ANALYSE QUALITATIVE** 48
Analyse des méprises
Analyse du rappel

IX. **FORMULAIRE D'INFORMATION GENERALE** 52
Entrevue avec l'elève
Résumé de l'information

X. **LISTES DE MOTS: COPIES DE L'EVALUATEUR** 57

XI. **HISTOIRES: COPIES DE L'EVALUATEUR** 63

XII. **FORMULAIRE POUR ANALYSER DES MEPRISES** 112

OUVRAGE CITES

CONTENU

Le TILEF comprend le livre de l'élève et le manuel de l'évaluateur.

Le LIVRE DE L'ELEVE contient des listes de mots et des passages illustrés; le tout vise à évaluer la performance en lecture.

Le MANUEL DE L'EVALUATEUR contient l'information nécessaire pour administrer le test et établir une cotation. On y trouvera également une copie des passages à lire (avec les mots-clés soulignés), des questions de compréhension et une table de cotation correspondant à chaque histoire, et un formulaire d'information générale destiné à faciliter l'interprétation des résultats. Les passages, les questions, le formulaire de cotation et celui d'information générale peuvent être polycopiés de façon à conserver un dossier pour chaque élève.

Les passages sont classés en deux séries, A et B. Ces deux séries sont parallèles, chacune consistant en une suite d'histoires spécialement rédigées pour le test et s'échelonnant de la première classe à la huitième. On peut se servir des passages d'une des deux séries pour tester la lecture à haute voix, et de ceux de l'autre série pour tester la lecture silencieuse.

Comment administrer le TILEF

Il existe trois étapes principales:

On recueille les données pertinentes à l'observation du langage et de la lecture de l'enfant, et on les consigne sur le formulaire d'information générale. En faisant lire une des listes de mots correspondant aux passages, on détermine également le niveau de départ pour chaque élève.

L'enfant lit les passages adéquats, on fait un rappel, et il répond aux questions de compréhension; l'évaluateur établit un rapport de performance.

L'évaluateur fait une analyse des erreurs et de la compréhension, et établit une stratégie d'instruction par l'intermédiaire de: la cotation obtenue, les recommandations fournies par le manuel de l'évaluateur, les renseignements contenus dans le formulaire d'information générale.

Dans le cas d'un lecteur éprouvant de sévères difficultés, il est recommandé de passer à une quatrième étape:

L'évaluateur fait une analyse des méprises commises en lecture orale; il examine aussi la structure du rappel, et le type de questions auxquelles le lecteur a répondu avec succès.

INTRODUCTION

Par l'intermédiaire de l'observation et de l'instruction en classe, les enseignants jouissent d'une constante source d'information concernant l'apprentissage et les progrès de leurs élèves. Parfois, cependant, ils ressentent le besoin d'acquérir des renseignements complémentaires: c'est là que le présent test intervient.

Le Test Informel de Lecture en Français (TILEF) s'utilise en vue de déterminer:

1. à quel niveau et de quelle façon un élève est capable d'organiser les matériaux choisis pour l'instruction, et

2. comment cet élève s'acquitte de sa tâche de lecture.

Les **trois points** suivants sont à noter si l'on veut être certain de maximiser l'efficacité du TILEF:

1. Il convient de bien comprendre le modèle de lecture et d'évaluation de la lecture sur lequel se base le test.

2. Il est important de parcourir avec soin les exemples présentés, de façon à se familiariser avec l'interprétation des données.

3. Il est évidemment essentiel que les évaluateurs se pénètrent des composantes de ce test, ainsi que de son mode d'administration et du processus d'évaluation.

Pour ce faire, le présent manuel se propose de passer en revue les sujets suivants:

- le phénomène de la lecture
- le format du TILEF
- l'attribution des points
- la construction du TILEF

I. LE PHENOMENE DE LA LECTURE

I. LE PHENOMENE DE LA LECTURE

Panorama

Que veut-on dire quand on déclare qu'une personne *lit*? Voilà peut-être une activité à laquelle beaucoup d'entre nous accordent peu d'importance — que nous tenons même pour acquise, tout comme parler, marcher, voire nager. Nous dirions, en général, qu'une personne *a lu* quand elle est capable de démontrer sa compréhension en répondant à des questions, en faisant un rappel du texte, ou bien en complétant des exercices sur le contenu du texte.

Pour que le phénomène de lecture prenne place il faut deux ingrédients de base: un texte et un lecteur. Un texte est composé de lettres, de mots, et de groupes de mots porteurs de sens. On peut par exemple considérer comme texte:

> l'arc en forme de M de McDonald's;
> l'étiquette "Haricots";
> la phrase "Les enfants aiment l'école, mais ils préfèrent les vacances";
> ou bien des essais et ouvrages de complexité variée.

Un texte est facile ou difficile selon: sa longueur, la nature de son contenu, sa structure générale, le nombre et le type des connecteurs qui relient les idées exprimées à l'intérieur des phrases, et la difficulté des mots, qui dépend à la fois de leur fréquence d'usage (*minuscule* par rapport à *petit*) et de la correspondance entre lettres et sons (hors contexte, *couvent* sera sans doute interprété comme nom plutôt que comme verbe parce que le lecteur interprète instinctivement le plus grand nombre de lettres possible).

L'apport du lecteur est bien sûr essentiel au processus de lecture. L'interaction entre texte et lecteur est réalisée lorsque ce dernier enregistre les signaux (tels les lettres et les mots) apportés par le texte, et qu'il réagit en fournissant un sens. Ce sens construit par le lecteur dépend à son tour de l'information emmagasinée dans sa mémoire par son expérience passée. Ainsi, un lecteur qui enregistre le mot *chien* sera peut-être conduit à évoquer celui de la famille, et les émotions suscitées par sa mort accidentelle; tandis qu'un deuxième lecteur pensera peut-être au grand chien noir qui l'attend au coin de la rue et qui montre les dents d'un air méchant.

Pour reprendre le même exemple, si le mot suivant se trouve être *gronda*, le premier lecteur pensera au jour où son père a marché sur la queue du pauvre chien, tandis que le second lecteur entendra le grand chien noir gronder à l'approche d'un passant. Information textuelle et information personnelle interagissent donc sans cesse jusqu'à ce que le texte soit lu en entier. Il s'agit là d'une interaction de systèmes *ouverts*, et le type de compréhension associé au phénomène de la lecture est donc bien souvent une approximation et un compromis: il est en effet impossible de décrire tous les facteurs impliqués dans l'élaboration du texte par son auteur, et dans son traitement par le lecteur.

Evaluation de la lecture

Toute évaluation implique une analyse: ce peut être une analyse de l'interaction qui prend place entre texte et lecteur *pendant* la lecture, ou bien de ce que le lecteur comprend à partir du texte *après* la lecture, ou bien encore des deux à la fois. **L'évaluation est un regard que l'on porte sur l'acte de lecture.**

Il s'agit avant tout de s'assurer que ce que l'élève a lu présente une signification malgré la présence de **méprises**, c'est-à-dire de déviations par rapport au texte. Il faut juger, par exemple, si remplacer *canari* par *oiseau* est plus acceptable que de le remplacer par *canard*. Il faut également évaluer la capacité du lecteur à produire un rappel spontané à partir de l'information organisée que la lecture doit normalement fournir. Finalement, il importe d'analyser les réponses faites aux questions — un processus plus fragmenté que le rappel spontané.

La lecture en langue seconde

Goodman, Goodman et Flores (1979) pensent que, quel que soit le langage utilisé, la lecture en tant qu'acte cognitif entraîne des processus similaires d'interaction entre texte et lecteur: en construisant une signification d'après un texte donné, le lecteur interprète des signaux d'ordre graphophonique, syntactique et sémantique.

Une question essentielle posée par Genesee (1979) dans le cas du français d'immersion cherche à savoir si une maîtrise limitée du français oral place des contraintes sur la compréhension du français écrit. Une étude de Clay (1970) portant sur l'apprentissage d'une langue seconde a suggéré que, du moins au niveau élémentaire, le progrès de la lecture dépend davantage du contrôle exercé par les enfants sur les signaux du texte que de leur maîtrise de la langue orale. **Mais il semble bien que la compétence orale est essentielle, et que le manque de vocabulaire conduit à une compréhension morcellée ou superficielle.**

Ce n'est pas tout. D'un côté, Genesee (1979) remarque que dans une classe d'immersion les occasions d'apprendre la langue sont échelonnées tout au long de la journée, la composante communicative formant ainsi la qualité principale du programme d'immersion. D'un autre côté, Smith (1978) insiste sur le fait que lire une langue conduit à l'apprendre et ainsi à maîtriser l'aspect visuel, indispensable dans la société moderne (c'est là traditionnellement la qualité principale du programme de français de base). Il serait donc bien naïf de penser que le degré de compétence dans la partie orale d'une langue n'est pas relié au développement de la compétence écrite: voilà pourquoi nous proposons le TILEF comme test pertinent à l'évaluation de la plupart des aspects du français langue seconde.

Tandis que les fautes de grammaire sont comparativement rares pendant la lecture dans la langue maternelle (Goodman, 1968; Weber, 1970), le lecteur anglophone a de la difficulté avec les terminaisons françaises telles que la finale *-ent*. Ce problème de morphologie, cependant, est souvent superficiel du point de vue de la compréhension car la plupart des terminaisons sont

redondantes. D'impact beaucoup plus profond sur la compréhension du texte est **le manque de familiarité avec les mots qui transmettent la signification.**

Comme nous l'avons dit plus haut, le lecteur est une composante essentielle de l'acte de lecture dans la mesure où il est capable de mettre en oeuvre des significations appropriées au texte. Si le lecteur voit le mot *chien* sans l'avoir jamais vu ou entendu auparavant, il ne pourra pas répondre à la question "Est-ce que cela a un sens?", et le texte restera pour lui sans signification. Il existe cependant de nombreuses circonstances où la forme graphique suggère une signification au lecteur anglophone doué d'une certaine maîtrise de l'anglais écrit: dans le cas d'une langue relativement proche de l'anglais telle que le français, le sens de mots tels que *table*, *parent* ou *lion* devient immédiatement apparent.

Un autre facteur qui mérite considération en ce qui concerne la compréhension de la lecture en langue seconde est le statut de cette langue dans un contexte socio-culturel particulier.

> Une langue utilisée seulement pendant les heures d'école, qui ne figure pas de façon proéminente dans les modèles oraux et écrits fournis par l'environnement immédiat, et dont l'accès n'est pas disponible dans une vaste sélection de matériels de lecture, ne sera évidemment pas acquise aussi facilement qu'une langue dont l'influence est omniprésente.

Les élèves manquent tout simplement de pratique, et cela a une double répercussion sur la lecture: il s'ensuit en effet un manque d'automaticité dans l'identification des mots, et une inhibition du contrôle de l'acte de lecture, vu que la langue seconde n'est pas vraiment utilisée comme outil de pensée.

Evaluation de la lecture en français d'immersion

Selon McGilvray (1983), les programmes d'immersion ont fait l'objet de plus de recherches que tout autre nouveau programme en éducation. Ces recherches portent surtout sur l'évaluation de la compétence dans l'une ou l'autre des deux langues visées, le français et l'anglais. Pour l'anglais, on utilise surtout des tests standardisés du type *Canadian Test of Basic Skills* ou *Metropolitan Achievement Test*. Pour le français, Lapkin, Ijaz, Kamin et Argue (1984) présentent un compte rendu de plus de vingt tests. Ceux-ci se chargent en général d'évaluer la compétence en français oral; il s'agit le plus souvent de tests normalisés s'adressant à des sujets au-delà du primaire.

Un ensemble de tests de nature diagnostique a été développé par Tourand (1982) pour enfants de la première à la troisième année. Ces tests reflètent un modèle traditionnel de la lecture, caractérisé par une emphase sur des habiletés particulières telles que reconnaissance phonique et

identification des mots, ainsi que compréhension au niveau du mot, de la phrase et de l'histoire. De plus, ces tests utilisent le format du choix multiple.

Un test diagnostique de lecture en français, le *French Reading Inventory*, a été développé par Thomas et Malicky (1985) et représente des idées holistiques concernant la lecture. Ce test, cependant, est limité: il se base sur un programme d'instruction commercial, vise seulement les classes primaires, et comporte une seule série de passages.

Le présent Test de Lecture Informel en Français a été conçu de façon à fournir des renseignements concernant a) ce que l'élève a retiré de sa lecture, et b) la nature du comportement impliqué dans l'acte de lecture. Ces renseignements permettent d'abord **d'évaluer le niveau des matériaux les mieux adaptés à l'instruction de l'élève**, et ensuite de **mettre en évidence les stratégies utilisées par l'élève**.

II. LE TEST INFORMEL DE LECTURE EN FRANCAIS

II. LE TEST INFORMEL DE LECTURE EN FRANCAIS

Format

Le TILEF est un inventaire de lecture informel. Son format consiste en une série de passages pour la lecture qui couvrent les niveaux allant du pré-élémentaire à la huitième. Il comprend deux parties principales:

— passages de lecture
— manuel de l'évaluateur

Afin de permettre aux élèves d'utiliser un schéma basé sur leurs connaissances antérieures pour leur construction d'une signification, nous avons rédigé ces passages de façon à évoquer des situations avec lesquelles les enfants sont familiers dans leur vie de tous les jours. Il convient aussi de noter qu'afin de pallier un point faible des inventaires de lecture informels, bien souvent présentés comme exposés et descriptions (McKenna 1983), tous nos passages sont de nature narrative.

Chaque test est suivi d'une liste de questions. A la lumière de critiques antérieures sur le choix de celles-ci dans ce type de test, nous avons formulé des **questions factuelles** (c'est-à-dire relevant directement du texte), et des **questions inférentielles** (c'est-à-dire quelque peu dégagées du texte et portant sur des connaissances et une logique de base). De plus, chaque niveau est représenté par **deux** textes: l'un peut être utilisé pour la lecture orale et l'autre pour la lecture silencieuse; ou bien, s'il s'agit d'évaluer seulement l'un ou l'autre type de lecture, le premier texte peut être utilisé comme pré-test et le second comme test principal.

Composantes et objectifs

L'un des objectifs des passages consiste à déterminer le niveau des matériaux susceptibles de mener au meilleur type d'instruction.

On peut dire qu'il s'agit là d'une analyse *quantitative*, car ce niveau se base sur un certain nombre de réponses (identification correcte des mots, réponses acceptables aux questions de compréhension, etc).

Un autre objectif consiste à fournir des renseignements *qualitatifs* portant sur la qualité ou la nature du lecteur, quand il identifie les mots et rappelle l'information dérivée du texte.

Ces renseignements qualitatifs nous donnent une indication des décisions prises par le lecteur pendant la lecture et au moment du rappel.

Les passages de lecture sont tous accompagnés d'une *liste de mots* qui sert deux fonctions. La première est de permettre à l'examinateur d'établir un niveau d'entrée ou un point de départ pour la lecture: les listes de mots couvrent les mêmes niveaux que les passages et, d'après la capacité de l'élève à reconnaître les mots, **l'examinateur se forme une idée du niveau de départ adéquat**. Une deuxième fonction des listes de mots est **d'indiquer quelle proportion de mots l'élève est capable de reconnaître automatiquement ou immédiatement.**

Bien qu'il ne soit pas relié de façon directe à l'inventaire de lecture informel, un **formulaire d'information générale** accompagne passages de lecture et listes de mots (voir pages 52 - 55). Puisque l'évaluateur se doit de considérer la lecture dans un contexte plus vaste qui inclut les antécédents de l'élève ainsi que sa performance et son comportement dans le contexte scolaire, il est important d'avoir ce type d'information à portée de la main quand on procède à l'évaluation.

Comment administrer le TILEF

Il est essentiel qu'avant d'administrer le test l'examinateur établisse un rapport avec l'élève, de façon à ce que celui-ci se sente à l'aise; une fois que ce rapport existe la tâche peut commencer, dans l'ordre qui suit.

Le formulaire d'information générale

Voir pages 52 - 55. Celui-ci peut être complété de façon informelle en même temps que l'on établit un rapport avec l'élève; il n'est pas nécessaire de poser les questions dans l'ordre préconisé par le formulaire.

La liste de mots

L'examinateur dit en montrant la liste (composée d'une sélection faite au hasard des mots clés de chaque histoire):

"J'ai ici une liste de mots. Au début, ils sont faciles, mais après ils deviennent difficiles. Il y a des mots que tu ne connais pas. J'aimerais que tu en lises autant que tu peux".

D'après le formulaire d'information générale, l'évaluateur (si l'évaluateur n'est pas en même temps l'enseignant) apprend le niveau scolaire de l'élève ainsi que ses accomplissements; alors il peut choisir une liste de mots avec laquelle commencer (voir pages 57 - 60). Si cette liste s'avère trop difficile, il faut se tourner vers celle de niveau immédiatement en-dessous. **Il convient d'arrêter la procédure lorsque l'élève lit de façon incorrecte 20% ou plus des mots.**

Lorsque l'élève prononce les mots, cochez **d'un trait** ceux qui ont été reconnus correctement, et de **deux traits** ceux qui ont été reconnus sans aucune hésitation.

Nous insistons sur le fait que l'élève doit comprendre clairement ce qu'on attend de lui. Cela veut dire que, si nécessaire, l'examinateur doit être capable d'improviser (par exemple, en posant une question pour confirmer que l'élève a en effet reconnu le mot) — surtout si l'élève démontre une compétence médiocre en français oral.

La lecture des passages

Quand l'élève lit de façon incorrecte **20% ou plus** des mots de la liste, prenez un texte correspondant à la liste de niveau immédiatement en-dessous et expliquez:

"J'ai ici des passages que j'aimerais que tu me lises à haute voix. Comme pour les listes de mots, cela va devenir de plus en plus difficile, et il y aura des mots que tu ne connais pas; mais je voudrais que tu fasses de ton mieux".

Donnez à l'élève sa copie du texte. Cela fait, montrez le titre en disant:

"Ce passage s'appelle — —. Maintenant j'aimerais que tu regardes l'image".

N'aidez pas l'élève davantage, mais observez une période d'attente raisonnable avant de commencer.

Il est recommandé de faire lire à l'élève un **texte de pratique**, un ou deux niveaux au-dessous du niveau normal visé.

Après quelques secondes (pas plus d'une minute), l'examinateur dit:

> "Tu vas me lire le passage. Après je te demanderai de me dire de quoi ça parle, et je te poserai des questions. Tu comprends? Oui? Alors tu peux commencer".

Si vous voulez évaluer la vitesse de lecture, chronométrez l'opération à partir de cet instant jusqu'au moment où l'élève atteint la fin du passage. Dites alors:

> "J'aimerais que tu me racontes ce que tu as lu — ce dont tu te souviens et tout ce qui te vient à l'esprit".

Pendant que l'élève fait le rappel de l'information, marquez éventuellement dans la colonne *Sans assistance* les questions factuelles résolues spontanément dans le rappel; puis posez les questions factuelles restantes et marquez-les dans la colonne *Avec assistance*.

Après quoi, passez aux questions inférentielles. Signalez à l'élève que les réponses ne se trouvent pas vraiment dans l'histoire, et qu'il doit REFLECHIR.

Les mêmes directives opèrent pour les passages à lecture silencieuse:

> **Pour les deux types de lecture (à voix haute et silencieuse), faites arrêter l'élève quand sa compréhension tombe au-dessous de 70% ou bien quand les symptômes de frustration deviennent trop insistants: par exemple, longues pauses, lecture mot à mot, demandes d'aide répétées, signes de fatigue, etc.**

III. ATTRIBUTION DES POINTS

III. ATTRIBUTION DES POINTS

Analyse quantitative

Listes de mots

Notez à quel niveau l'élève obtient **80%** de résultats positifs; cette information servira à choisir un passage correspondant au niveau de lecture indépendante de l'élève.

Passages: Identification des mots

Pendant que l'élève lit, notez autant de méprises que possible sur la copie de l'enseignant. Il est cependant fortement conseillé d'enregistrer au magnétophone la totalité de la lecture orale, de façon à obtenir un compte-rendu détaillé plus tard. Marquez chacune des erreurs commises par l'élève, mais quand vous faites l'attribution des points **ne comptez qu'une fois les erreurs qui ont été répétées.**

Le système de notation des méprises est expliqué en Table 1 (p. 16).

Une analyse quantitative utilise cinq catégories d'erreurs: omissions, additions, substitutions, interversions et intervention de l'examinateur. Les autres caractéristiques de la lecture orale de l'élève, telles que changements de ponctuation et répétitions, seront notées, mais ne compteront pas comme erreurs.

On analyse les méprises pour chaque passage afin de voir si elles causent un changement mineur ou majeur dans la signification de l'histoire (voir Table 1).

Table 1

Analyse des méprises

Type de méprise	Code	Exemple de cotation	Instruction
Addition	^	grande Regarde la ^ fleur Ils regardent la fleur	Inscrire le mot ajouté au-dessus d'un lambda
Omission	___	Regarde! Marc court ~~très~~ vite.	Rayer la partie omise
Substitution	___	Marie crie Regarde! ~~Marc~~ court vite.	Rayer le mot et inscrire le mot de remplacement au-dessus
Interversion	~	Son papa ne le regarde pas	Marquez les mots concernés du signe d'interversion
Aide de l'enseignant	E	E Regarde la fleur.	Inscrire E au-dessus du mot fourni par l'enseignant(e)
Autocorrection*	C	Voici C ~~Voilà~~ un chien	Ecrire C au-dessus du mot corrigé
Répéti-* tion	=	Son papa ne le regarde pas =	Tirer une ligne sous la partie répétée
Longue pause*	/	Regarde la / fleur	Marquer la pause d'un trait diagonal
Ponctuation*	○	Pourquoi apportes-tu Simon ici (?)	Entourer d'un cercle la prononciation manquante, et noter celle de l'élève

*Cette information ne sert pas à calculer le niveau de lecture.

Les *erreurs mineures* ne s'interposent pas dans la compréhension du texte par l'élève. Elles comprennent:

1. les erreurs portant sur les mots-fonction tels que les articles et les verbes auxiliaires;
2. les difficultés liées à l'orthographe française, par exemple prononciation de lettres muettes et de finales verbales (chantes, allaient);
3. la mauvaise prononciation des noms propres (par exemple, *Simon* prononcé à l'anglaise).

— **Toute erreur mineure enlève 0,5 point** —

Les *erreurs majeures*, elles, s'interposent dans la compréhension de l'histoire et empêchent l'acheminement des idées clés que l'auteur veut communiquer et qui sont essentielles au but, à l'intrigue et au dénouement de l'histoire. Pour faciliter la cotation, ces mots ou idées clés sont **soulignés** sur la copie de l'évaluateur. Les erreurs majeures sont caractérisées par les modifications suivantes apportées aux **mots clés**:

1. omission;
2. remplacement par un mot dénué de sens, même s'il est phonétiquement proche de l'original;
3. remplacement par un mot réel dépourvu de signification contextuelle;
4. énonciation avec l'aide de l'évaluateur;
5. omission d'une ligne de texte.

— **Toute erreur majeure enlève 1 point** —

Une prononciation erronée qui ne présente pas d'obstacle à la compréhension d'un mot clé ne compte pas comme erreur majeure: par exemple, la prononciation de la finale dans *s'intéressent.*

Ne comptent pas comme erreurs:

les mots que l'élève corrige
les changements de ponctuation
les répétitions
les longues pauses entre les mots
une intonation médiocre

La vitesse de lecture pour la lecture à haute voix et la lecture silencieuse est calculée à l'aide de la formule suivante:

$$\frac{\text{nombre de mots dans l'histoire}}{\text{temps de lecture en secondes}} \times 60 = \text{nombre de mots par minute}$$

Exemple: $\frac{84}{44} \times 60 = 114$ m/min

Consignez l'information concernant les erreurs majeures et mineures, ainsi que la vitesse de lecture, aux emplacements prévus sur la copie de l'évaluateur au-dessous de chaque histoire. (L'identification des mots ne sera bien sûr pas évaluée en lecture silencieuse.)

Passages: Compréhension

Notez le nombre de questions factuelles et inférentielles auxquelles l'élève aura répondu correctement pendant le rappel non-assisté et au cours des questions directes. Chaque réponse correcte compte pour **un point**.

Un demi-point peut être accordé à un rappel partiel ou à une réponse correcte à une question que l'examinateur a dû poser en anglais.

Notez les points obtenus pour la compréhension sur la copie du maître. Cette information, jointe à celle obtenue pour l'identification des mots, servira à calculer le niveau de lecture de chaque élève.

Comment établir un niveau de lecture

Définition

Le niveau de lecture *confortable* correspondant à chaque histoire est déterminé par la performance générale en identification des mots et par le nombre de questions qui ont abouti à une réponse correcte. Sur la base des données quantitatives fournies par l'application expérimentale du TILEF, on peut distinguer trois niveaux d'opération comme suit:

Le *niveau d'indépendance* est celui auquel l'élève est capable de lire sans aide ou intervention de la part de quiconque. La compréhension est généralement excellente et, en lecture à haute voix, il y a très peu de méprises provoquant des changements sémantiques importants.

Le *niveau d'apprentissage* est celui auquel l'élève réussit grâce à l'instruction, c'est-à-dire à l'aide découlant de l'interaction avec l'enseignant. Du point de vue de la performance, on décrit généralement ce niveau comme celui auquel l'individu fait au plus **5%** d'erreurs en reconnaissant les mots, et est capable de comprendre environ **75%** des questions.

Le *niveau de frustration* est celui auquel l'individu devient incapable de dériver de façon correcte le sens voulu par l'auteur. La lecture devient une opération frustrante: la compréhension est pauvre et, dans le cas de la lecture à haute voix, de nombreuses méprises surviennent. Le lecteur peut aussi déployer d'autres signes de frustration — comme se trémousser, se frotter les yeux, bâiller, perdre toute attention.

Le niveau de lecture général d'une histoire

La rubrique "Niveau de lecture" qui accompagne chaque histoire dans le manuel du maître fournit les critères nécessaires à l'évaluation du niveau de performance pour chaque histoire. On détermine d'abord les niveaux atteints en identification des mots et en compréhension pour tous les passages lus à haute voix; et ceux-ci servent ensuite à déterminer le niveau général de lecture. En lecture silencieuse, le niveau est basé seulement sur la compréhension.

Le jugement de l'évaluateur joue un rôle dans l'établissement d'un niveau général, surtout lorsque les résultats en tâche d'identification des mots ne correspondent pas à ceux en tâche de compréhension. Par exemple, un enfant qui, à cause de nombreuses erreurs mineures, a atteint le niveau de frustration du point de vue de l'identification des mots va peut-être être placé au niveau de lecture indépendante pour l'histoire en question. Cette décision sera l'aboutissement de deux observations: a) les nombreuses erreurs de l'élève ne posent pas d'obstacle sérieux à la compréhension, et b) les résultats en compréhension sont dans les limites du niveau d'instruction.

Quand le niveau de performance a été établi pour tous les passages, faites une liste de tous les passages lus aux trois niveaux de compétence afin de tracer un profil de lecture en distinguant entre lecture à haute voix et lecture silencieuse.

Exemple: la performance de Jean:

	Lecture à haute voix	Lecture silencieuse
Indépendance	1.1	1.1
	1.2	
Apprentissage	2.1	1.2
	2.2	2.1
	3.1	
Frustration	3.2	2.2

Cet exemple démontre deux autres problèmes rencontrés lorsque l'on cherche à établir le niveau d'instruction d'un élève. D'abord, **il existe souvent un éventail de matériaux de lecture pour un niveau particulier**; dans le cas de Jean, le niveau 3.1 est probablement celui auquel cet élève peut lire avec une certaine aisance. Ensuite, **la performance de certains individus ne se situe pas aux mêmes niveaux en lecture silencieuse et en lecture à haute voix**: Jean, par exemple, est en retard de deux niveaux en lecture silencieuse. Ceci arrive souvent avec les lecteurs plus jeunes ou moins compétents.

Information de base et choix de niveau

Quand l'enseignant doit faire usage de son jugement afin de déterminer le niveau de lecture d'un élève, il convient d'utiliser l'information de base concernant cet élève: par exemple, ses intérêts, sa participation dans des activités d'apprentissage, son comportement durant le test, etc. Si cette information n'est pas déjà connue de l'enseignant, elle sera puisée dans le formulaire d'information de base.

Nuances de jugement en immersion

Le niveau de compétence en lecture dépend en grande partie du niveau de compétence langagière de l'élève (c'est-à-dire de sa connaissance du vocabulaire, de la syntaxe, des terminaisons verbales, etc).

En immersion, l'évaluateur doit donc tenter de nuancer son jugement en fonction de ce facteur: il doit s'assurer que son diagnostic est bien le reflet des compétences de l'élève *en lecture*, et non en langue (la tendance de l'élève, par exemple, à répondre en anglais aux questions de compréhension prouve qu'il a des difficultés à s'exprimer en français).

Si en effet les faiblesses de l'élève en lecture trouvent leur origine dans un manque de connaissance de la langue, l'enseignant se doit de mettre l'accent sur le travail dans ce domaine.

Analyse qualitative

L'analyse qualitative sera présentée en section VII car, bien que fort utile, elle ne doit pas nécessairement être administrée à tous les élèves.

IV. EXEMPLE D'ANALYSE QUANTITATIVE

IV. EXEMPLE D'ANALYSE QUANTITATIVE

Nous allons prendre comme exemple l'analyse de la lecture qu' Anne a faite du passage B 14, Le soccer. Anne est en quatrième année et a lu ce passage oralement en faisant en tout **13 méprises**:

1. une de ces méprises (*dans* pour *sans*) a été corrigée, et donc ne compte pas;

2. il y a 10 méprises qui comptent comme erreurs mineures et enlèvent 0,5 points chacune (5 points en tout);

3. il y a deux erreurs majeures qui dépouillent de leur sens deux mots clés, *racontent* et *de l'autre côté* (2 points en tout);

4. les terminaisons de trois mots clés ont été mal prononcées: *passé, tranquillement* et *laissé*; mais ces erreurs sont mineures car elles n'empêchent pas Anne de comprendre l'histoire.

Ces erreurs de lecture orale enlèvent à Anne un total de 7 points, ce qui entre dans les limites de la lecture d'apprentissage.

Ses résultats de compréhension, dérivés du rappel et des réponses aux questions, aboutissent à **6 sur 8**: 4 sur 5 pour le rappel de l'information factuelle, et 2 sur 3 pour les réponses aux questions inférentielles.

COPIE DE L'EVALUATEUR

A14 Mots: 150

Le soccer

Jean-Claude et Marie arrivent à la maison très fatigués. Leurs vêtements et leurs chaussures de soccer sont sales. Ils parlent d'un chien qui leur a pris leur ballon. Les parents de Jean-Claude et Marie demandent ce qui s'est passé. Les enfants racontent*.

Ils jouaient au soccer avec leurs amis. Un gros chien blanc est arrivé en courant et a pris leur ballon. Tout le monde a commencé à courir après le chien. Le chien a sauté de l'autre côté d'une petite rivière. Personne n'a sauté après lui parce que c'était dangereux.

Le chien s'est assis bien tranquillement. Il a laissé tomber le ballon dans l'herbe. Il a aboyé très fort et s'est moqué des enfants. Ils étaient tous fâchés, et ils ont crié: "Viens ici!" Mais le chien a aboyé encore plus fort. Les enfants sont retournés à la maison sans leur ballon.

* *Un lambda ^ montre que la terminaison muette* ***-ent*** *a été prononcée.*

Méprises

Vitesse 113 **Majeures** 2 **Mineures** 10 **Total** 7

Questions factuelles	**Avec assistance**	**Sans assistance**
1. A qui est-ce que Jean-Claude et Marie racontent leur histoire? *A leurs parents*	☑	☐
2. Que faisaient-ils avec leurs amis? *Ils jouaient au soccer/couraient après le chien*	☐	☑*
3. Qui a pris leur ballon? *Un gros chien blanc*	☐	☑*
4. Où est-ce que le chien asauté? *De l'autre côté d'une petite rivière*	☑	☐

5. Que fait le chien quand les enfants crient :"Viens ici!"? *Il aboie encore plus fort* ☒ ☐

* Voir page 48 pour le rappel sans assistance d'Anne

Questions inférentielles

1. Pourquoi les chaussures de Jean-Claude et de Marie sont-elles sales? ☑
2. Pourquoi est-ce que le chien a pris le ballon? ☑
3. Qu'est-ce que le chien voulait dire quand il a aboyé encore plus fort? ☒

Factuelles 4/5 **Inférentielles** 2.5/3 **Total** 6

NIVEAU DE LECTURE

Identification des mots		Compréhension	
		Erreurs	Réponses aux questions
Indépendant:	0 - 3	Indépendant:	7 - 8
Apprentissage:	3.5 - 7.5	Apprentissage:	5.5 - 6.5
Frustration:	8 —	Frustration:	0 - 5

Niveau général de lecture | *Apprentissage* |

Commentaires:

Anne lit couramment, et sa compréhension est adéquate. Mais elle a besoin d'aide pour ce qui suit:

*a) la prononciation des terminaisons, surtout **é**;*

b) la prédiction et le contrôle de sa propre lecture (deux erreurs majeures n'ont pas été auto-corrigées);

c) la capacité de s'exprimer en français: le rappel était court et hésitant, elle se servait de mots anglais pour répondre aux questions, et prononçait les noms propres français à l'anglaise.

V. LA CONSTRUCTION DU TILEF

V. LA CONSTRUCTION DU TILEF

La construction du TILEF est passée par plusieurs étapes: rédaction des passages et des questions qui s'y rapportent, élaboration des illustrations, pré-expérimentation, révisions et expérimentation.

La rédaction des passages a été guidée par des considérations non seulement théoriques, mais aussi littéraires: il s'agissait, en effet, de capter l'attention de l'élève en tentant de s'échapper du style scolaire traditionnel. Pour ce faire, nous avons fait appel aussi souvent que possible à **l'humour** et au **dénouement inattendu**; nous avons aussi adopté un langage assez familier pour être proche du langage parlé, mais aussi assez correct pour échapper aux modes passagères et plus ou moins locales. Les questions essaient de soutirer aux élèves tout ce qu'ils ont appris du texte. Quant aux **illustrations**, elles sont là pour alléger le côté "examen" du TILEF, pour servir de contexte à chaque histoire, et pour aider l'élève à anticiper — sans pour cela trahir l'intrigue ou le dénouement.

Les passages

Le but était d'écrire des histoires qui seraient lues par des élèves d'immersion des classes de première jusqu'à la septième.

Nous avons choisi d'écrire deux séries parallèles: une centrée sur les sports, l'autre sur les animaux. Le sujet de chaque histoire devait à la fois plaire au groupe visé et leur être relativement familier.

Mais, comme nous présumons que les élèves plus vieux possèdent des connaissances générales plus vastes, les histoires de niveau 7 et 8 traitent d'expériences avec lesquelles la plupart n'auront pas été en contact direct — par exemple *On photographie la nature* ou bien *Le serpent à sonnettes*.

La structure de chaque histoire est conforme aux structures traditionnelles: il y a une situation, des personnages, un problème, un ou des épisodes, et un dénouement. La difficulté augmente graduellement d'histoire en histoire grâce à une intensification de la complexité narrative (davantage de personnages et d'épisodes) et de la complexité lexicale et grammaticale (mots plus recherchés, temps plus complexes, etc).

Au niveau élémentaire surtout, le vocabulaire utilisé reste dans les limites de celui qui caractérise le niveau scolaire correspondant. Il en est de même de la grammaire: l'imparfait, par exemple, ne fait pas son apparition avant le niveau 4.

Bien qu'il n'existe pas de correspondance rigide entre longueur de phrase et difficulté de lecture, nous avons pris soin de faire progressivement passer la longueur de phrase moyenne de *quatre* mots au niveau 1 à *quinze mots* aux niveaux 7 et 8.

Plusieurs enseignants d'immersion nous ont fait part de leurs réactions après avoir lu les ébauches de ces histoires. Grâce à leurs suggestions concernant la justesse de l'éventail lexical utilisé et l'impact de la structure des phrases sur l'élève moyen, nous avons pu placer nos passages dans le contexte scolaire de la Saskatchewan.

Pré-expérimentation

Après avoir rédigé et illustré les premiers passages, nous avons fait une pré-expérimentation afin de découvrir :

1. si les histoires des deux séries A et B étaient parallèles du point de vue de la structure et de la complexité;

2. si la difficulté augmentait réellement d'un niveau à l'autre;

3. si certains éléments lexicaux, certaines constructions de phrases ou certains sujets présentaient des problèmes de lecture;

4. si les questions de compréhension permettaient d'articuler une information factuelle et inférentielle, comme nous le souhaitions.

La pré-expérimentation a pris place en mai 1989. Elle portait sur des enfants choisis au hasard dans les classes de la première à la septième d'une école de Régina, à raison de quatre élèves par classe. Chaque enfant devait lire un éventail d'histoires tirées des séries A et B; par exemple, les enfants de troisième lisaient des passages de niveaux 2, 3 et 4.

Après que la tâche à accomplir lui eût été expliquée clairement chaque élève lisait à haute voix devant l'un de nos assistants. Cela fait, l'élève faisait un rappel non-assisté du passage; ceci était suivi de questions visant à soutirer non seulement les faits qui n'avaient pas fait partie du rappel spontané, mais aussi les inférences.

Plus tard, les enregistrements de la lecture, du rappel et des réponses apportées aux questions ont été transcrits et analysés. Notre attention s'est portée plus particulièrement sur les méprises, de façon à établir un compte précis des mots identifiés pour chaque passage. Les erreurs ont été classées *mineures* ou *majeures*, les premières comptant pour un demi-point et les dernières pour un point.

Nous avons calculé la quantité d'informations rappelées de chaque passage d'après le nombre de questions factuelles résolues avec ou sans aide pendant le rappel. La façon dont le lecteur organise cette information a ensuite été analysée d'après les réponses aux questions inférentielles et le rappel non-assisté.

Nous avons ensuite classifié les données sur l'identification des mots et la compréhension que cette analyse avait fournies, afin de vérifier l'équivalence des séries A et B et la progression des passages du point de vue de la complexité. La pré-expérimentation a finalement servi a apporter les modifications suivantes:

1. la structure de certains passages a été rendue plus explicite;

2. les questions problématiques ont été remplacées;

3. des temps ont été changés;

4. nous avons écrit deux nouvelles histoires très faciles à administrer au niveau 1, et deux de plus grande complexité pour le niveau 8.

Expérimentation

Une fois révisés, les passages et les questions ont été soumis à une expérimentation dans des écoles de Régina, Moose Jaw et Saskatoon en mai et juin 1989. Dix écoles participaient à ce projet; les élèves y étaient choisis au hasard, après élimination de quiconque éprouvait des problèmes d'apprentissage en lecture.

La procédure utilisée pour la lecture et le rappel était semblable à celle utilisée en pré-expérimentation, mise à part l'absence de rappels non-assistés: l'élève devait simplement lire trois niveaux de passages et répondre à des questions factuelles et inférentielles.

Ces trois niveaux correspondaient au niveau que l'on supposait être celui de l'élève, et à ceux immédiatement au-dessous et au-dessus; les élèves de quatrième, par exemple, lisaient des passages de niveaux 3, 4 et 5.

Chaque séance de lecture et de réponses aux questions a été enregistrée et plus tard transcrite, codée, et analysée de façon quantitative et qualitative.

L'**analyse quantitative** portait sur a) les erreurs majeures et mineures dans l'identification des mots; b) la proportion de questions *factuelles* résolues correctement; et c) la proportion de questions *inférentielles* résolues correctement. Ces données ont été classifiées en vue d'établir des critères de jugement concernant le niveau de lecture de chaque passage.

Cette analyse a permis par exemple de découvrir que les élèves tendaient à obtenir des résultats médiocres à la lecture du premier passage, ce qui nous a conduits à inclure un passage de pratique.

L'**analyse qualitative** a pour but de découvrir les stratégies utilisées par les enfants pour lire un texte français, et cela par le biais de l'analyse des méprises.

Il s'agit dans notre cas d'une version modifiée de l'analyse des méprises de Goodman (Goodman et Burke, 1972; Goodman, Watson et Burke, 1987). Le formulaire d'analyse qui a résulté de cette modification ainsi que des données de la pré-expérimentation fait maintenant partie intégrante du TILEF.

Notre analyse des méprises est divisée en deux parties: compréhension d'une part, et identification des mots d'autre part.

La partie compréhension analyse la qualité des erreurs commises et évalue les efforts apportés à la construction d'une signification. L'étude de l'identification des mots a pour objet les tentatives faites pour décoder les mots et résoudre les relations entre sons et symboles à la lumière de la connaissance générale.

VI. SUGGESTIONS AUX ENSEIGNANTS

VI. SUGGESTIONS AUX ENSEIGNANTS

Les suggestions qui suivent découlent des observations que nous avons faites à toutes les phases de préparation et d'expérimentation du TILEF; leur but est d'aider l'enseignant à résoudre les problèmes spécifiques aux élèves d'immersion qui lisent en français. Il est à noter que, dans notre cas, la notion de problème est relative, car tous les enfants ayant pris part à cette étude étaient capables de lire à leur propre niveau avec un minimum de compréhension. Ajoutons aussi que nos suggestions concernent le lecteur moyen, et que les enfants éprouvant des problèmes d'apprentissage en lecture bien définis ont été laissés en dehors du cadre de cette étude.

Considérations générales

Lecture collective

A l'élémentaire, les enseignants à tous les niveaux devraient lire à haute voix à leurs élèves.

De la maternelle à la troisième année, cette activité devrait être pratiquée quotidiennement, si possible en utilisant des grands livres. C'est là une excellente façon d'exposer les élèves à la structure du français et de bâtir leur vocabulaire; cela donne aussi à certains la motivation de se procurer et de lire le livre en question.

A partir de la quatrième, la lecture faite à haute voix aux élèves les exposera non seulement au vocabulaire et aux structures du français, mais aussi à une littérature de qualité (soit pour enfants, soit adaptée de la littérature pour adultes) que peu d'entre eux seraient capables de lire tous seuls.

Lecture pour le plaisir

Pour lire couramment il faut pratiquer constamment, et un manuel de lecture ne suffit pas à cela.

Il faut encourager très tôt la lecture pour le plaisir: dans les petites classes, cela peut se faire quotidiennement en encourageant la lecture silencieuse de livres illustrés pendant 5 ou 10 minutes; dans les classes supérieures, cette activité peut durer de 15 à 20 minutes.

Vers la fin de l'élémentaire, il faudrait encourager les élèves à lire en français en dehors de l'école, à raison par exemple d'une demi-heure par jour quatre fois par semaine. Seule une telle

discipline pourra assurer l'automaticité nécessaire pour lire en français de façon confortable et agréable. Pour ce faire, nous conseillons à l'enseignant d'établir un emploi du temps qui sera signé par les parents chaque semaine, de fonder un club du livre, et de donner aux élèves l'occasion de promouvoir les livres qu'ils ont aimés.

Il va de soi que les enfants lisent pour le plaisir seulement le matériel qu'ils sont capables de lire seuls; quand ce matériel est trop difficile, ils perdent tout intérêt, ou bien lisent de manière tellement laborieuse que l'automaticité recherchée continue à leur échapper.

Lecture à deux

Dans cette activité, un bon lecteur assiste un lecteur plus faible; c'est un procédé fort simple, mais qui a fait ses preuves.

> L'élève qui a besoin de davantage de pratique choisit un livre, et le lit avec un partenaire qui se charge des parties les plus difficiles.

L'important ici est de s'acquitter de cette tâche avec cohérence et régularité: les deux partenaires doivent lire pendant des périodes précises et adopter une routine leur permettant de lire à tour de rôle (voir Topping 1987 pour plus de détails).

Atmosphère d'apprentissage

> L'apprentissage du français langue seconde doit comporter un enseignement systématique des structures grammaticales: dans le contexte moderne d'alphabétisation, aucune langue — pas même la langue maternelle — ne peut s'acquérir pleinement ni s'améliorer sans une démarche essentiellement analytique.

Autrement dit, on doit *apprendre* les structures et les conventions en même temps que l'on *acquiert* les automaticités communicatives: sans cela, l'apprenant ne parvient jamais à maîtriser les structures sociolinguistiques essentielles (choix de registre, notions d'étiquette, etc), et se voit refuser l'accès à l'utilisation totale de l'univers écrit (média, littérature, écriture de lettres et rapports, etc).

A partir de cet enseignement fondamental, et par l'intermédiaire de l'exploitation systématique de structures en contexte, l'élève peut se frayer un chemin à travers la communication et la littérature en seconde langue: il s'agit là d'une aventure qui, si elle se poursuit sur les bases

solides décrites plus haut, ne laisse pas d'être excitante. Si l'on veut que les élèves soient fiers de parler une seconde langue, il faut qu'ils la parlent vraiment; si l'on veut qu'ils la parlent vraiment, il faut en enseigner tous les aspects, des plus amusants aux plus rébarbatifs, aussi tôt que possible; et si l'on veut que les élèves assimilent tous ces aspects, il faut les convaincre que cela en vaut la peine. C'est alors seulement que nous aurons en mains les bases d'un contexte de communication authentique.

> Point n'est besoin d'inventer des motifs pour apprendre une seconde langue: les plus élémentaires sont encore les meilleurs. Ils couvrent deux séries d'arguments en faveur de l'apprentissage d'une langue seconde. D'abord, c'est un jeu intellectuel dans lequel on analyse des structures que l'on généralise ensuite: formation de verbes et d'adjectifs, règles syntaxiques, manipulation de temps et de modes, etc. C'est aussi un jeu communicatif qui donne accès à la différence: une autre façon de penser et de voir le monde, des sons et des écrits différents, une autre histoire, etc.

Cette richesse inépuisable doit ressortir de l'enseignement de tous les jours, mais elle peut aussi être dévoilée par l'intermédiaire des médias (radio, télévision, journaux), de correspondants francophones, de visiteurs qui parlent français... L'important est de susciter une prise de conscience de la réalité francophone et d'enseigner avec honnêteté: apprendre une langue, quelle qu'elle soit et même en immersion, ne se fait ni automatiquement, ni aisément. C'est un parcours ardu, mais qui mène à un développement intellectuel, social et culturel qui demeure inaccessible à la plupart des autres entreprises scolaires.

Niveaux d'apprentissage

Nous avons observé trois stades de développement en français d'immersion:

> Débutant: niveaux 1 et 2; quelques élèves de niveau 3
> Intermédiaire: niveaux 3 et 4; quelques élèves de niveaux 2 et 5
> Confirmé: niveaux 6 et 7; quelques élèves de niveau 5

Ce ne sont bien sûr pas des catégories clairement définies, englobant certains niveaux précis et pas d'autres: le stade intermédiaire, par exemple, bien que centré sur les niveaux 3 et 4, comprend également des lecteurs précoces de niveau 2 et des lecteurs plus lents de niveau 5. Nous allons maintenant passer en revue ces stades l'un après l'autre.

Lecteurs débutants

Il s'agit là des niveaux 1 et 2, ainsi que de quelques élèves de niveau 3. Ces lecteurs sont en train de se familiariser avec les composantes principales de la lecture en français:

la langue française elle-même les conventions orthographiques françaises le processus de lecture

Les premières tentatives de lecture sont caractérisées par:

1. une tendance à s'attarder sur les représentations graphiques;
2. une lecture généralement hésitante; de nombreuses demandes d'aide extérieure; de nombreux mots non résolus;
3. peu d'auto-correction des méprises dénuées de sens;
4. un décodage généralement pauvre;
5. une grande difficulté à opérer un rappel spontané.

Ce sont là pour la plupart des problèmes de développement. **Cependant, il est possible d'accélérer la résolution de ces problèmes en encourageant le développement du vocabulaire et de la connaissance générale des structures du français**. Les suggestions générales formulées plus haut devraient être informatives à cet égard; nous allons à présent y ajouter quelques considérations spécifiques.

D'abord, il faut aider l'élève à **prédire**. Ceci peut commencer avec le travail oral: l'enseignant, par exemple, lit à haute voix le début d'une histoire et demande aux élèves de prédire la suite. Puis, poursuivant la lecture orale, l'enseignant les encourage à écouter attentivement pour voir si leurs prédictions se réalisent ou pas.

Toute activité impliquant une démarche intellectuelle active qui se mesure aux faits va entraîner les enfants à prédire, et à confirmer ou infirmer leurs prédictions. Ainsi, un grand livre ou un manuel de lecture fournissent de nombreuses occasions de se conduire en lecteurs actifs qui utilisent pleinement leurs connaissances. Un test de closure informel est un bon point de départ:

on peut lire le début des phrases et demander aux enfants de terminer, puis discuter avec eux afin de voir pourquoi leurs prédictions sont justes ou non. Cette discussion est très importante, car elle permet aux enfants de comprendre qu'ils ont le droit de "deviner".

Pour la même activité, on peut aussi guider les élèves en leur montrant comme indices des images, puis des textes de structure prévisible, et enfin un contexte qui doit être lu très attentivement afin d'en déduire le déroulement exact de l'action. Au début, les élèves pourraient faire cette activité tous ensemble sur des grandes feuilles; puis on pourrait passer à l'exercice individuel, pourvu que chacun comprenne que l'exercice a pour but de développer ses capacités de lecture.

Après avoir encouragé les élèves à prédire, il faut les aider à **lire avec aisance**. Pour cela, il leur faut acquérir un vocabulaire suffisant afin d'identifier de façon automatique un nombre toujours croissant de mots.

On peut commencer par faire lire plusieurs fois aux élèves des livres de contenu simple et prévisible. De nombreuses histoires, par exemple *La petite poule rouge*, se prêtent fort bien à la lecture en groupe et au jeu de saynètes. On peut également demander aux enfants de pratiquer la lecture de leurs livres favoris, et de les lire ou réciter par petits groupes devant le reste de la classe. Les élèves et leurs parents doivent être convaincus très tôt de l'importance de la lecture récréative en français: l'exemple doit donc en être donné à l'école.

Il faut à présent aider les enfants à **identifier les mots**. Les structures écrites d'une langue s'acquièrent par la pratique, mais dès qu'ils lisent un grand livre à la classe, les enseignants peuvent commencer à indiquer quelques caractéristiques du français, telles que lettres muettes et liaisons.

La pratique de la dictée peut aussi s'avérer efficace, surtout pour les enfants qui ont de la difficulté à identifier les mots qui se trouvent déjà dans leur vocabulaire parlé; il va de soi que les enfants doivent être judicieusement préparés, si l'on veut qu'ils considèrent cette activité d'une manière positive.

Finalement, on peut donner à chaque élève trois ou quatre mots tirés d'une histoire qu'ils sont en train de lire en classe. Ces mots ont été découpés en syllabes ou en phonèmes, puis mélangés :

pa pa	ré pond
s on	ch at

L'enseignant commence alors à lire les mots lentement, et les enfants doivent trouver les parties qui leur correspondent et les arranger dans le sens correct. Ces mots devraient être ceux avec lesquels les enfants sont familiers; on peut par exemple les tirer des histoires composées par les enfants, seuls ou avec l'aide de l'enseignant (voir *Guide de lecture en Immersion*, Ebauche 1989, Ministère de l'éducation de la Saskatchewan, pour un compte rendu détaillé de l'expérience langagière).

Lecteurs intermédiaires

Il s'agit là des niveaux 3 et 4, ainsi que de quelques élèves de niveaux 2 et 5. A ce stade, les lecteurs commencent à lire en français de façon efficace, et à combiner leurs connaissances générales en lecture avec leur connaissance du français. On peut constater :

1. une intrusion prononcée de l'anglais en lecture à haute voix, en rappel, et dans les réponses aux questions; ceci est probablement dû à un gain d'assurance et de débit parallèle à l'amélioration de la lecture en anglais;

2. une plus grande indépendance vis-à-vis des conventions graphiques, ce qui, sans être un problème en soi, est la cause de nombreuses erreurs mineures;

3. des difficultés éprouvées avec l'orthographe française (surtout en ce qui concerne les terminaisons de verbes et les pluriels), dûes pour la plupart au manque d'attention portée aux indices syntaxiques et sémantiques;

4. une augmentation du nombre d'auto-corrections;

5. une plus grande capacité à fournir un rappel assisté, mais avec de nombreuses interférences de l'anglais;

6. des inférences plus fréquentes, mais dont l'expression s'appuie souvent sur l'anglais.

A ce stade, donc, les enfants commencent à utiliser les indices de signification, et dépendent de moins en moins du système graphique. Il en résulte une diminution du nombre d'erreurs qui interfèrent avec le sens, mais aussi une augmentation du nombre d'erreurs dans l'identification précise des mots.

S'il s'agissait là d'une phase de développement, il n'y aurait guère raison de s'inquiéter, mais nos données démontrent qu'en immersion ces phénomènes persistent jusqu'au stade de lecture avancé.

L'intrusion de l'anglais, en fait, est souvent marquée dans la prononciation, dans le rappel et dans les réponses aux questions. Les élèves semblent comprendre ce qu'ils lisent, mais ont de la difficulté à commenter l'acte de lecture dans une langue autre que l'anglais. Les suggestions qui suivent ont pour but de pallier cette lacune.

L'enseignant doit poursuivre les activités décrites pour les lecteurs débutants concernant la prédiction et la compréhension, et encourager les élèves à contrôler leur propre lecture. Pour cela, il faut qu'ils se posent deux questions:

Est-ce que ce que je lis a un sens?
Est-ce que cela sonne juste?

Ces deux questions sont essentielles parce que très peu d'erreurs conduisant à des absurdités sont auto-corrigées.

L'enseignant doit mettre l'accent sur la pratique de la **lecture** et sur le **rappel**. Pour cela, il faut continuer à lire à haute voix aux élèves de niveau intermédiaire, et les aider à raconter et à résumer ce qu'ils ont lu. Au début, il est nécessaire de présenter un modèle: on lit une courte histoire avec la classe et on organise un rappel systématique, en expliquant pourquoi un certain type d'information a été inclus et pas un autre.

Lire pour le plaisir doit devenir une réalité dès que possible, et les lecteurs intermédiaires devraient se livrer à la lecture récréative en français pendant au moins une heure chaque semaine. Ce chiffre peut en fait être grandement amélioré si une partie de cette lecture se fait à la maison. Quand les élèves n'ont pas assez d'assurance pour lire tous seuls un livre français inconnu, ils peuvent revoir en lecture silencieuse un livre étudié précédemment par groupes de deux, ou bien se pencher sur un livre à structure prévisible (par exemple, écrit par les élèves de la classe).

Le vocabulaire actif doit être constamment renforcé afin de neutraliser l'usage excessif de l'anglais pendant le rappel et les réponses aux questions. Les activités déjà décrites contribuent au développement naturel du vocabulaire. On peut aussi y ajouter des activités plus strictement linguistiques telles que la schématisation de texte, les charades, la formation d'anagrammes (par exemple, *niche* à partir de *chien*) et d'acrostiches (vers dont la première lettre forme un mot connu), etc.

Dans un cadre plus restreint mais néanmoins important, les **terminaisons verbales** doivent faire l'objet d'explications systématiques. A ce stade, la prononciation erronée de *-ent* doit être

totalement éliminée, et les élèves doivent avoir une idée de plus en plus claire de la prononciation et du rôle des autres terminaisons telles que *-es*, *-aient*, etc.

L'enseignant doit revenir inlassablement sur les **structures syntaxiques** et les **règles élémentaires d'usage sociolinguistique** afin d'éliminer les formes telles que *Je sais le*, *Je cherche pour elle*, et aussi l'usage incorrect de *tu* avec des personnes totalement étrangères.

Lecteurs confirmés

Ce sont surtout les lecteurs des niveaux 6 et 7, avec quelques-uns de niveau 5. Nous avons trouvé qu'à ce stade les élèves lisent avec aisance, et qu'ils comprennent l'essentiel du texte. Cependant, il leur reste encore à développer l'exactitude qu'ils portent à l'activité de compréhension, et à intégrer totalement leur connaissance de la langue à la lecture, au rappel, et à leurs réponses aux questions.

Il leur faut comprendre une fois pour toutes qu'apprendre une seconde langue exige une grande précision de travail et de pensée.

Nous avons observé les caractéristiques suivantes pour les lecteurs confirmés :

1. la plupart des erreurs qu'ils commettent en lecture orale n'enlèvent rien ou peu au sens général ;

2. les lecteurs les moins compétents ne corrigent pas d'eux-mêmes plus d'une erreur sur cinq, tandis que les meilleurs lecteurs en corrigent un pourcentage beaucoup plus élevé;

3. le plus grand nombre de méprises en lecture à haute voix provient des terminaisons de verbes, ainsi que de la confusion des articles en genre et en nombre: *le/la/les*, *un/une*;

4. la seconde source de méprises est la prononciation fautive de finales, par exemple *toute le monde* ou *ilz fonte*;

5. le rappel montre que les phénomènes d'élision (tels que *si il fait* au lieu de *s' il fait)* et ceux de liaison ne sont pas encore parfaitement compris: ils devraient donc faire l'objet d'explications détaillées, d'observations chaque fois qu'on les rencontre dans un texte, et d'exercices réguliers;

6. de nombreuses structures grammaticales présentent une interférence de la part de l'anglais.

Il est bon d'insister que, même à ce stade, l'enseignant devrait poursuivre les activités décrites pour les deux stades précédents (lecteurs débutants et lecteurs intermédiaires), sans doute en variant les proportions et en s'adaptant davantage aux problèmes spécifiques à la classe en question.

Il est par exemple essentiel de lire chaque jour à la classe entière une littérature que la plupart d'entre eux seraient incapables de lire tous seuls. Cette littérature doit être variée: introduction aux classiques par l'intermédiaire d'adaptations, littérature pour la jeunesse, poèmes, magazines, journaux, etc.

Il nous semble qu'à la fin de l'élémentaire le plus grand problème soit le manque d'attention apportée à la lecture et au rappel. Il s'agit là sans doute d'une "philosophie de l'approximation" généralement répandue dans notre société et ses écoles, mais qui se trouve aggravée en immersion à cause de l'imprécision des connaissances linguistiques.

Il résulte de tout cela que ce qui semble être un débit aisé à l'observateur non averti est en fait bien souvent un discours imprécis et émaillé d'erreurs idiosyncratiques — le "français d'immersion" en butte à tant de critiques.

En résumé, nous préconisons les mesures suivantes :

1. exposer autant que possible les élèves à la littérature, aux arts et à l'histoire du monde francophone, de façon à opérer une immersion *culturelle*, sinon sociale;

2. traiter de manière systématique les problèmes de grammaire et d'orthographe afin d'éviter l'un des fléaux de l'enseignement d'immersion: la fossilisation d'erreurs;

3. encourager les discussions qui commentent et résument les lectures faites en français;

4. organiser un programme de lecture pour le plaisir, avec supervision indirecte par l'intermédiaire des parents;

5. sensibiliser les élèves aux avantages de la compartimentalisation linguistique, afin d'échapper au second fléau de l'enseignement d'immersion: le mélange des deux langues.

VII. L'ANALYSE QUALITATIVE

VII. L'ANALYSE QUALITATIVE

Nous présentons dans cette section une étude plus détaillée de la performance des élèves, par l'intermédiaire de l'analyse des méprises, du rappel non-assisté et des réponses aux questions. Ces trois aspects permettent à l'enseignant de mieux comprendre les stratégies de lecture de l'enfant.

Analyse des méprises

Cette analyse représente la quatrième étape du TILEF, destinée aux élèves éprouvant de sérieuses difficultés; elle présuppose que la lecture se base sur trois systèmes d'indices:

graphophoniques (lettres et formes lexicales),
syntaxiques (forme grammaticale et ordre des mots) et
sémantiques (signification de l'environnement du mot).

L'analyse des méprises établit ainsi un profil des forces et des faiblesses du lecteur.

Goodman et Burke (1972) ont élaboré un système complexe d'analyse des méprises, et les autres systèmes en existence en sont de simples adaptations. Pour notre part, nous avons omis l'information syntaxique pour les raisons suivantes:

1. la cotation de l'aspect syntaxique de la lecture fournit peu d'information utile (Goodman, 1968; Weber 1970);

2. notre expérimentation a démontré combien il est difficile de décider si le lecteur utilise ou non des indices syntaxiques pendant la lecture orale en langue seconde: dans le cas des terminaisons verbales, par exemple, une erreur peut provenir aussi bien de l'orthographe que de la syntaxe.

C'est la lecture orale qui fait l'objet de l'analyse des méprises. Il est souvent profitable d'analyser un échantillon des erreurs commises aux trois niveaux de lecture, mais si l'on manque de temps une analyse au **niveau d'apprentissage** suffira.

Les catégories choisies pour l'analyse sont données sur le formulaire B. Chaque erreur commise en lecture orale est notée dans la seconde colonne; le mot correct qui apparaît dans le passage est

inscrit dans la première colonne. Suivent deux autres colonnes: *Compréhension* et *Identification des mots*.

La section *Compréhension* se concentre sur la capacité de l'élève à apporter de la signification à ce qu'il lit. Cette analyse est réalisée par l'intermédiaire de quatre questions pour chaque erreur; les réponses sont encodées dans la colonne appropriée (O pour *oui*, N pour *non*).

Ces quatre questions se réfèrent aux colonnes 3, 4, 5, et 6 du formulaire B:

1. ***L'erreur est-elle corrigée?*** Lorsqu'une auto-correction se produit, on suppose que le lecteur se concentre sur le sens du passage.

2. ***Le mot-a-t-il encore un sens?*** Quand le produit d'une erreur est un mot absurde, on en déduit que l'élève ne comprend pas ce qu'il lit ou bien que son vocabulaire français est inadéquat.

3. ***La phrase conserve-t-elle un sens malgré l'erreur?*** Si l'erreur conserve un sens dans la phrase mais pas dans le passage, on suppose que l'enfant n'a pas intégré le sens général et qu'il se concentre sur des unités sémantiques mineures.

4. ***L'histoire conserve-t-elle son sens malgré l'erreur***? Quand il y a transmission du sens de l'histoire en dépit de l'erreur, on en déduit que le lecteur lit pour le sens, à la fois au niveau de la phrase et à celui du passage. (La distinction entre erreurs mineures et majeures va être utile ici, car un changement sémantique majeur nuira au sens de l'histoire).

La section *Identification des mots* se penche sur l'usage que le lecteur fait de l'information graphophonique.

Elle comporte trois questions qui se réfèrent aux colonnes 7, 8 et 9:

1. ***L'erreur montre-t-elle un manque de familiarité avec les structures orthographiques françaises?*** Dans cette catégorie toute erreur marquée O suggère que le lecteur est attentif aux lettres à l'intérieur du mot, mais pas aux relations entre les lettres et les sons. Ce genre de méprise apparaît lorsque l'élève prononce des lettres ou des terminaisons muettes, ou bien articule un mot (par exemple: *formation*) à l'anglaise.

Formulaire B

Compréhension							Identification des mots		
Mot (1)	Méprise (2)	Auto-correction (3)	Sens conservé: dans le mot (4)	dans phrase (5)	dans l'histoire (6)		Problèmes d'orthographe (7)	Mot(s) tenté(s) (8)	Attention portée au texte (9)
		O N	O N	O N	O N		O N	O N	O N

2. ***Le lecteur a-t-il tenté le mot?*** Cette catégorie s'applique seulement aux mots que l'enseignant a dû prononcer parce que l'enfant a demandé de l'aide ou bien a eu une longue hésitation. Si l'enfant a omis de tenter plusieurs mots, on suppose qu'il est incapable de faire usage de la signification afin de prédire ce que le mot inconnu pourrait bien être. Comme en langue seconde cette lacune provient souvent d'un manque de vocabulaire actif, il faut parfois conclure qu'elle est dûe à une connaissance insuffisante du français plutôt qu'à une stratégie de lecture inadéquate.

3. ***Le lecteur est-il attentif au système graphique?*** On répond O lorsque l'erreur montre que l'enfant se concentre sur les lettres afin de faire apparaître le mot: lorsque, par exemple, il prononce *chenne* au lieu de *chien*, il trahit un souci de s'attacher à la forme plutôt qu'au sens. Quand au moins 50% des sons d'un mot ont été articulés séparément, on a là la preuve concluante que le lecteur porte son attention sur le système graphique. D'une façon générale, un lecteur qui commet de nombreuses erreurs d'omission et d'insertion sera coté plutôt bas du point de vue de l'attention portée au système graphique.

Analyse du rappel non-assisté

Après la lecture, un rappel spontané permet à l'enseignant de voir comment l'élève organise son information. Un lecteur à qui on demande de faire un rappel sans l'aide de questions doit se souvenir de l'information, puis l'organiser en séquence correcte, et enfin la relater sans qu'on lui souffle les idées.

On analyse ces rappels afin de voir:
1. si l'enfant a fait usage de ses connaissances de la structure des histoires;
2. si le rappel se produit sans effort.

Du point de vue de la structure des histoires, il est important de vérifier si le lecteur se rappelle des parties importantes dans un ordre approprié. Les composantes principales d'une histoire sont:

La situation: où les événements prennent place; *Les personnages*: les principaux acteurs; *L'intrigue*: les événements principaux; *Le dénouement*: la résolution et la fin.

On procède à ce genre d'analyse en comparant le rappel à l'histoire originale, afin de déterminer si les parties principales y sont incluses et correctement organisées. La quantité d'information produite pendant le rappel est un indicateur non seulement de compréhension, mais encore de faculté d'organisation et de facilité verbale.

Il est important d'observer le débit qui accompagne le rappel, et de noter les longues pauses et hésitations, ainsi que les phrases incomplètes. Il faut noter le nombre de fois que l'élève a dû se faire aider par l'enseignant ou bien avoir recours à l'anglais pour raconter l'histoire. *Très souvent, pendant notre expérimentation, les enfants comprenaient l'histoire qu'ils avaient lue en français, mais faisaient appel à l'anglais pour la raconter.*

Questions factuelles et questions inférentielles

Afin de répondre aux questions factuelles le lecteur doit avoir été attentif à l'information fournie par le texte; il doit aussi l'avoir reliée à des points de référence significatifs et l'avoir mémorisée.

Afin de répondre aux questions inférentielles le lecteur doit adopter une démarche de raisonnement vis-à-vis de l'information présentée; pour cela, il lui faut apporter au contenu du passage en question son schéma de connaissances générales.

Pour déterminer le type de questions auxquelles l'élève répond avec le plus de succès, il suffit de comparer le pourcentage de questions factuelles résolues de façon correcte avec le pourcentage de questions inférentielles qui suscitent chez lui une réponse adéquate.

VIII. EXEMPLE D'ANALYSE QUALITATIVE

VIII. EXEMPLE D'ANALYSE QUALITATIVE

Nous allons analyser les erreurs que Anne a faites en lecture orale (voir section IV), ainsi que son rappel spontané, afin d'illustrer une analyse des méprises et du rappel.

Analyse des méprises

Les 14 erreurs sont notées dans la seconde colonne sur la feuille d'analyse des méprises (voir les pages suivantes); ensuite chacune d'elles est analysée dans la colonne appropriée.

Anne a seulement corrigé une de ses 14 erreurs (erreur 14), et a laissé deux autres erreurs (4 et 7) qui sont dénuées de sens au niveau de la phrase et de l'histoire. Cependant, il faut noter que 11 de ses erreurs ne changent le sens ni du mot, ni de la phrase, ni de l'histoire. Il semble donc que Anne essaie en général de comprendre ce qu'elle lit.

Les colonnes de la rubrique *Identification des mots* démontrent qu'elle est attentive au système graphique du texte. Malgré cela, beaucoup des méprises qu'elle commet sont dûes à un manque de familiarité avec les structures de l'orthographe française (voir les cotations O (oui) obtenues dans la colonne 7).

Analyse du rappel

Voici une transcription du rappel de Anne pour Le soccer:

> Le soccer
>
> Le... les... per... le personne qui, il y a un fille appelé... Jean-Cl— et Marie, et um... il a joué au soccer et un chien a prendre leur balle de soccer. Et les, les enfants a courir après les, le chien et quand et quand ils va au maison il n'a pas le le ballon.

Bien que ce rappel soit bref, Anne se souvient des points saillants de l'histoire; elle se réfère aux personnages principaux, à l'intrique et au dénouement. Elle omet cependant de nombreux détails et, même quand on l'y incite, elle ne se souvient pas de ce que le chien fait à la fin de l'histoire.

Elle semble se servir de sa connaissance de la structure narrative pour organiser son rappel; l'omission de détails est peut-être dûe au manque de compréhension de certains mots ou groupe de mots tels que *aboyé* ou *de l'autre côté*.

Formulaire B

		Compréhension						Identification des mots		
Mot	Méprise	Auto-correction	Sens conservé: dans le mot	dans phrase	dans l'histoire			Problèmes d'orthographe	Mot(s) tenté(s)	Attention portée au texte
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)			(7)	(8)	(9)
		O N	O N	O N	O N			O N	O N	O N
1. d'un	d'une	N	O	O	O			N	O	O
2. ——	que	N	O	O	O			N	O	N
3. passé	passe	N	O	O	O			O	O	O
4. RACONTENT	RENCONTENT	N	N	N	N			O	O	O
5. est	a	N	O	O	O			N	O	N
6. ARRIVÉ	ARRIVE	N	O	O	O			O	O	O
7. de l'autre côté	à la couture	N	N	N	N			N	O	O
8. s'est	est	N	O	O	O			N	O	O
9. TRANQUILLEMENT	TRANQUILLE	N	O	O	O			N	O	O
10. laissé	laisse	N	O	O	O			O	O	O

49

55

59

Formulaire B

Compréhension							Identification des mots		
Mot	Méprise	Auto-correction	Sens conservé: dans le mot	dans phrase	dans l'histoire		Problèmes d'orthographe	Mot(s) tenté(s)	Attention portée au texte
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)		(7)	(8)	(9)
		O N	O N	O N	O N		O N	O N	O N
11. moqué	moque	N	O	O	O		O	O	O
12. crié	crie	N	O	O	O		O	O	O
13. Sans	dans	O	O	O	N		N	O	O

IX. FORMULAIRE D'INFORMATION GENERALE
(FORMULAIRE A)

FORMULAIRE D'INFORMATION GENERALE

Entrevue avec l'élève

1. Quelle est ta matière préférée à l'école? Pourquoi?

2. Qu'est-ce que tu aimes le moins faire à l'école? Pourquoi?

3. Aimes-tu lire? Pourquoi?

4. As-tu des livres à la maison? Quelle sorte de livres? Comment as-tu obtenu ces livres?

5. Donne-moi les titres de quelques-uns de tes livres favoris.

6. Est-ce que tu lis des livres en français quelquefois? Quand?

7. Aimes-tu quand des gens te font la lecture? Qui est-ce qui te fait la lecture?

8. Est-ce que des gens te font la lecture en français? Tu aimes ça?

9. Regardes-tu la télévision? Quels programmes?

10. Ecoutes-tu la radio? Quels programmes?

11. Regardes-tu des films ou des vidéos? Donne-moi les titres de ceux que tu as vus récemment.

12. Que fais-tu pendant tes loisirs?

    Passe-temps:

    Sports:

    Lecture:

    Autres:

13. Est-ce que dans ta famille on lit pendant les loisirs? Qui lit? Qu'est-ce qu'ils lisent?

14. Est-ce que tu entends parler français en dehors de l'école? Où et quand?

15. Où as-tu déjà passé tes vacances?

16. Si tu avais le choix, où aimerais-tu aller en vacances?

17. Si tu pouvais faire trois souhaits, lesquels ferais-tu?

Résumé de l'information

Les réponses que les enfants font au questionnaire, jointes aux observations faites pendant la lecture et l'évaluation, vont permettre à l'évaluateur de résoudre les problèmes suivants:

1. Quelle est l'attitude de l'enfant envers la lecture en anglais?

2. Quelle est son attitude envers la lecture en français?

3. L'enfant lit-il des livres en anglais? En français?

4. L'enfant aime-t-il qu'on lui lise en anglais? En français?

5. A quoi s'intéresse-t-il?

6. Est-ce qu'il lit pour son plaisir?

7. Y-a-t-il autour de lui des personnes qui lui donnent l'exemple en lisant eux-mêmes?

8. L'enfant est-il capable de s'exprimer en français?

9. L'enfant s'adresse-t-il à l'enseignant en français: Toujours? Parfois? Jamais?

10. Sa compétence orale en français lui permet-elle de lire du matériel correspondant à son niveau de classe?

11. L'enfant entend-il du français en dehors de l'école?

X. LISTES DE MOTS: COPIES DE L'EVALUATEUR

1.1

1.	il est	_____
2.	chat	_____
3.	un	_____
4.	regarde	_____
5.	beau	_____
6.	rouge	_____
7.	fleur	_____
8.	elle	_____
9.	jardin	_____
10.	dans	_____

1.2

1.	sur	_____
2.	court	_____
3.	aime	_____
4.	ballon	_____
5.	tomber	_____
6.	petit	_____
7.	arbre	_____
8.	pas	_____
9.	jouer	_____
10.	aller	_____

2.1

1.	appelle	_____
2.	met	_____
3.	oiseau	_____
4.	ouvre	_____
5.	après	_____
6.	monte	_____
7.	plus	_____
8.	porte	_____
9.	pleure	_____
10.	toit	_____

2.2

1.	apportes	_____
2.	chien	_____
3.	couteau	_____
4.	rien	_____
5.	perdu	_____
6.	derrière	_____
7.	bicyclette	_____
8.	écris	_____
9.	jamais	_____
10.	refuse	_____

3.1

1.	apprend	_____
2.	samedi	_____
3.	dormir	_____
4.	commence	_____
5.	tombe	_____
6.	dit	_____
7.	idée	_____
8.	attend	_____
9.	sourire	_____
10.	vêtements	_____

3.2

1.	connait	_____
2.	demain	_____
3.	rencontrer	_____
4.	nuage	_____
5.	montre	_____
6.	patte	_____
7.	revoir	_____
8.	ils nagent	_____
9.	fois	_____
10.	nourriture	_____

4.

1.	chaussures	_____
2.	rivière	_____
3.	ils racontent	_____
4.	tout le monde	_____
5.	bureau	_____
6.	vivre	_____
7.	personne	_____
8.	souvenir	_____
9.	fâchés	_____
10.	plaisir	_____
11.	pleuvait	_____
12.	pantalon	_____
13.	a mordu	_____
14.	vendre	_____
15.	cuisine	_____
16.	savoir	_____
17.	lumière	_____
18.	chemise	_____
19.	laissait faire	_____
20.	surtout	_____

5.

1.	besoin	_____	11.	poursuivre	_____
2.	se cacher	_____	12.	ils s'appelle	_____
3.	autrefois	_____	13.	partout	_____
4.	voyageurs	_____	14.	jeunesse	_____
5.	réfléchir	_____	15.	sont venus	_____
6.	fatigués	_____	16.	bruit	_____
7.	faisait	_____	17.	répondaient	_____
8.	lendemain	_____	18.	corbeau	_____
9.	ont appris	_____	19.	choisir	_____
10.	lorsque	_____	20.	fascinés	_____

6.

1.	s'intéressent	____	11.	épicerie	_____
2.	naissance	____	12.	protéger	_____
3.	obtenir	____	13.	lequel	_____
4.	championnats	____	14.	suivait	_____
5.	couraient	____	15.	façon	_____
6.	visage	____	16.	utiliser	_____
7.	permettre	____	17.	a essayé	_____
8.	se sont retrouvées	____	18.	fier	_____
9.	courageux	____	19.	est descendu	_____
10.	diminuer	____	20.	procurer	_____

7.

1.	en sortant	____	11.	ont pris	_____
2.	barres parallèles	____	12.	cerfs	_____
3.	impressionnant	____	13.	tout près	_____
4.	se balançaient	____	14.	lumière	_____
5.	acrobaties	____	15.	se relever	_____
6.	retombait	____	16.	est parti	_____
7.	couverture	____	17.	l'appareil photo	_____
8.	a rebondi	____	18.	en glissant	_____
9.	de bonne humeur	____	19.	croyait	_____
10.	ont continué	____	20.	bruit	_____

8.

1.	ne s'étaient pas vus	___	11.	randonnée	_____
2.	histoires	___	12.	avoir parcouru	_____
3.	auraient bien aimé	___	13.	formation rocheuse	_____
4.	emmener	___	14.	avait vu	_____
5.	mécontents	___	15.	s'arrêterait	_____
6.	se sont entassés	___	16.	est devenue	_____
7.	montagnes	___	17.	serpent à sonnettes	_____
8.	se sont arrêtés	___	18.	s'asseoir	_____
9.	à moitié	___	19.	castagnettes	_____
10.	a démarré	___	20.	était descendue	_____

XI. HISTOIRES: COPIES DE L'EVALUATEUR SERIES A ET B

HISTOIRE DE DEMARRAGE

Le chien

Voilà un chien.

Il est petit.

Il est gentil.

Il mange la soupe.

Questions factuelles	**Avec assistance**	**Sans assistance**
1. Décris le chien.	☐	☐
2. Qu'est-ce qu'il mange?	☐	☐

A 11.1 Mots: 15

La fleur

Regarde la fleur.

Elle est rouge.

Elle est belle.

La fleur est dans le jardin.

Méprises

Vitesse ___ Majeures ___ Mineures ___ Total ____

Questions factuelles	**Avec assistance**	**Sans assistance**
1. De quelle couleur est la fleur? *Rouge*	☐	☐
2. Où est-elle? *Dans le jardin*	☐	☐

Factuelles ____ **Total ____**

NIVEAU DE LECTURE

Identification des mots	Erreurs	Compréhension	Réponses aux questions
Indépendant:	0 - 1	Indépendant:	2
Apprentissage:	1.5 - 3	Apprentissage:	1 - 1.5
Frustration:	3.5 —	Frustration:	0 - 0.5

Niveau général de lecture [ ]

Commentaires:

B 11.1 Mots: 13

Le chat

J'ai un chat.

Il est grand.

Il est beau.

Il regarde un oiseau.

Méprises

Vitesse ___ Majeures ___ Mineures ___ Total ____

Questions factuelles	**Avec assistance**	**Sans assistance**
1. Décris le chat. *Il est grand/beau*	☐	☐
2. Qu'est-ce qu'il fait? *Il regarde un oiseau*	☐	☐

Factuelles ___ Total ____

NIVEAU DE LECTURE

Identification des mots	**Erreurs**	Compréhension	**Réponses aux questions**
Indépendant:	0 - 1	Indépendant:	2
Apprentissage:	1.5 - 3	Apprentissage:	1 - 1.5
Frustration:	3.5 —	Frustration:	0 - 0.5

Niveau général de lecture ☐

Commentaires:

A 11.2 Mots: 30

Le ballon de Marc

Marc est content.

Il a un beau ballon.

Marc aime courir avec son ballon.

Regarde! Marc court vite, il va tomber.

Oh! Il tombe sur son ballon.

C'est dangereux.

Méprises

Vitesse ___ **Majeures ___** **Mineures ___** **Total ___**

Questions factuelles	**Avec assistance**	**Sans assistance**
1. Comment s'appelle le garçon? *Marc*	☐	☐
2. Il joue avec quoi? *Un ballon*	☐	☐
3. Est-ce qu'il marche avec son ballon? *Non, il court*	☐	☐
4. Qu'est-ce qui arrive à Marc? *Il tombe*	☐	☐
Question inférentielle		
Tu aimerais jouer avec Marc?	☐	

Factuelles ___ **Inférentielles ___** **Total ____**

NIVEAU DE LECTURE

Identification des mots	Erreurs	Compréhension	Réponses aux questions
Indépendant:	0 - 2	Indépendant:	4.5 - 5
Apprentissage:	2.5 - 6	Apprentissage:	3 - 4
Frustration:	6.5 —	Frustration:	0 - 2.5

Niveau général de lecture [ ]

Commentaires:

B 11.2 Mots: 31

Le petit lapin

Marie a un petit lapin.

Le lapin est blanc.

Il aime jouer.

Le lapin court avec Marie.

Oh! Il tombe dans le lac!

Les lapins n'aiment pas beaucoup l'eau.

Méprises

Vitesse ___ Majeures ___ Mineures ___ Total _____

Questions factuelles	**Avec assistance**	**Sans assistance**
1. Comment s'appelle la fille? *Marie*	☐	☐
2. Elle joue avec qui? *Son lapin*	☐	☐
3. Où tombe le lapin? *Dans le lac*	☐	☐
4. Est-ce que les lapins aiment l'eau? *Non*	☐	☐

Question inférentielle

Est-ce que tu aimerais jouer avec le lapin? Pourquoi? ☐

Factuelles ___ Inférentielles ___ Total _____

NIVEAU DE LECTURE

Identification des mots		Compréhension	
	Erreurs		**Réponses aux questions**
Indépendant:	0 - 2	Indépendant:	4.5 - 5
Apprentissage:	2.5 - 6	Apprentissage:	3 - 4
Frustration:	6.5 —	Frustration:	0 - 2.5

Niveau général de lecture [ ]

Commentaires:

A 12.1 Mots: 48

Marc sur le toit

Marc aime aller haut, très haut.

Il est maintenant dans une ferme avec son papa.

Son papa ne le regarde pas.

Marc va à l'étable et monte sur le toit.

Il marche sur le toit.

Un oiseau rit de lui.

Marc pleure et il appelle son papa.

Méprises

Vitesse ___ Majeures ___ Mineures ___ Total ____

Questions factuelles	**Avec assistance**	**Sans assistance**
1. Qu'est-ce que Marc aime faire? *Aller haut/très haut/monter sur le toit*	☐	☐
2. Où est Marc avec son papa? *Dans une ferme*	☐	☐
3. Qu'est-ce qu'il fait sur le toit? *Il marche*	☐	☐
4. Que fait l'oiseau? *Il rit de lui*	☐	☐

Question inférentielle

Marc appelle son papa : qu'est-ce que tu crois que son papa lui dit? ☐

Factuelles ___ **Inférentielles ___** **Total ____**

NIVEAU DE LECTURE

Identification des mots	**Erreurs**	Compréhension	**Réponses aux questions**
Indépendant:	0 - 2	Indépendant:	4.5 - 5
Apprentissage:	2.5 - 7	Apprentissage:	3 - 4
Frustration:	7.5 —	Frustration:	0 - 2.5

Niveau général de lecture ☐

Commentaires:

B 12.1 Mots: 50

L'oiseau et sa cage

Anne a un oiseau jaune.

Il habite dans une cage.

Maintenant Anne veut laver la cage.

Elle ouvre la porte.

L'oiseau s'envole.

Il se pose sur la table et chante.

Il est content.

Mais Anne attrape l'oiseau et le met dans sa cage.

Il ne chante plus.

Méprises

Vitesse ___ Majeures ___ Mineures ___ Total _____

Questions factuelles	**Avec assistance**	**Sans assistance**
1. Où habite l'oiseau? *Dans une cage*	☐	☐
2. Que veut faire Anne avec la cage? *Elle veut la laver*	☐	☐
3. Que fait l'oiseau quand Anne ouvre la porte de sa cage? *Il s'envole/Il sort*	☐	☐

4. Où se pose l'oiseau? ☐ ☐
Sur la table

Question inférentielle

Crois-tu que les oiseaux aiment être dans une cage? ☐
Pourquoi?

Factuelles ___ **Inférentielles ___** **Total ____**

NIVEAU DE LECTURE

Identification des mots		Compréhension	
	Erreurs		**Réponses aux questions**
Indépendant:	0 - 2	Indépendant:	4.5 - 5
Apprentissage:	2.5 - 7	Apprentissage:	3 - 4
Frustration:	7.5 —	Frustration:	0 - 2.5

Niveau général de lecture ☐

Commentaires:

A 12.2 Mots: 68

Le couteau rouge

Denise et Michel sont assis dans l'herbe. Il fait très beau, mais Denise et Michel sont tristes.

Pourquoi? Parce que Denise a perdu son beau couteau rouge. Ils vont partout : dans la maison, dans le jardin, sur la route. Rien!

Mais Coco, le chien, arrive. Il a le couteau dans sa bouche et il donne le couteau à Denise.

Elle lui dit merci. Le chien ne répond rien.

Méprises

Vitesse ___ Majeures ___ Mineures ___ Total _____

Questions factuelles	**Avec assistance**	**Sans assistance**
1. Où est-ce que Denise et Michel sont assis? *Dans l'herbe*	☐	☐
2. Pourquoi sont-ils tristes? *Denise a perdu son couteau*	☐	☐
3. Où est-ce qu'ils cherchent le couteau? *Partout (dans la maison, dans le jardin, sur la route)*	☐	☐
4. Qui apporte le couteau? *Le chien/Coco*	☐	☐

5. Que fait le chien avec le couteau? *Il le donne à Denise* ☐ ☐

Questions inférentielles

1. Pourquoi est-ce que Denise dit merci? ☐

2. Comment est-ce que Coco sait que le couteau est à Dénise? ☐

Factuelles ___ **Inférentielles ___** **Total ____**

NIVEAU DE LECTURE

Identification des mots		Compréhension	
	Erreurs		**Réponses aux questions**
Indépendant:	0 - 2	Indépendant:	6 - 7
Apprentissage:	2.5 - 6	Apprentissage:	4.5 - 5.5
Frustration:	6.5 —	Frustration:	0 - 4

Niveau général de lecture ☐

Commentaires:

B 12.2 Mots: 70

Un chien qui aime l'école

Richard a un chien qui s'appelle Simon. Simon est intelligent, il veut voir l'école de Richard. Un matin, il saute sur la bicyclette de Richard et reste assis derrière lui. Richard ne voit pas Simon.

Ils arrivent à l'école. Les amis de Richard lui disent: "Pourquoi apportes-tu Simon ici?"

Richard regarde derrière lui et voit Simon. Il dit à Simon d'aller à la maison. Simon refuse.

Méprises

Vitesse ___ Majeures ___ Mineures ___ Total _____

Questions factuelles	**Avec assistance**	**Sans assistance**
1. Qui est intelligent dans l'histoire? *Simon/Le chien de Richard*	☐	☐
2. Qu'est-ce qu'il veut voir? *L'école de Richard*	☐	☐
3. Comment Simon va-t-il à l'école? *A bicyclette*	☐	☐
4. Que disent les amis de Richard? *"Pourquoi apportes-tu Simon ici?"*	☐	☐
5. Qu'est-ce que Richard dit à Simon? *De rentrer à la maison*	☐	☐

Questions inférentielles

1. Pourquoi Richard ne voit-il pas que Simon est sur sa bicyclette? ☐

2. Pourquoi est-ce que Simon refuse de rentrer à la maison? ☐

Factuelles ___ **Inférentielles** ___ **Total** ____

NIVEAU DE LECTURE

Identification des mots	**Erreurs**	Compréhension	**Réponses aux questions**
Indépendant:	0 - 2	Indépendant:	6 - 7
Apprentissage:	2.5 - 6	Apprentissage:	4.5 - 5.5
Frustration:	6.5 —	Frustration:	0 - 4

Niveau général de lecture ☐

Commentaires:

A 13.1 Mots: 84

A la piscine

Michel apprend à nager. Il va à la piscine toutes les semaines. Aujourd'hui c'est samedi, et Michel arrive de bonne heure. Il attend que la leçon commence. Il voit une belle montre au fond de la piscine.

Personne ne regarde Michel. Il plonge dans la piscine et prend la montre. Puis il appelle l'instructeur. L'instructeur vient trop vite : il glisse et tombe à l'eau avec tous ses vêtements. Il est fâché. Il dit à Michel de sortir de la piscine.

Méprises

Vitesse ___ Majeures ___ Mineures ___ Total ____

Questions factuelles	**Avec assistance**	**Sans assistance**
1. Quand est-ce que Michel va à la piscine? *Toutes les semaines/Le samedi*	☐	☐
2. Qu'est-ce qu'il voit dans la piscine? *Une belle montre*	☐	☐
3. Comment est-ce qu'il attrape la montre? *Il plonge dans la piscine*	☐	☐
4. Qu'est-ce qui arrive à l'instructeur? *Il tombe à l'eau*	☐	☐
5. Que dit l'instructeur à Michel? *De sortir de la piscine*	☐	☐

Questions inférentielles

1. Pourquoi est-ce que Michel prend la montre? ☐

2. Pourquoi crois-tu que l'instructeur glisse? ☐

Factuelles ___ **Inférentielles** ___ **Total** ____

NIVEAU DE LECTURE

Identification des mots	**Erreurs**	Compréhension	**Réponses aux questions**
Indépendant:	0 - 2	Indépendant:	6 - 7
Apprentissage:	2.5 - 6.5	Apprentissage:	4.5 -5.5
Frustration:	7 —	Frustration:	0 - 4

Niveau général de lecture ☐

Commentaires:

B 13.1 Mots: 84

Le chat noir

Julie et Michel ont un grand chat noir. Il aime jouer à se cacher. Michel se tourne contre le mur, et Julie dit au chat d'aller se cacher. Aujourd'hui le chat est très bien caché. Julie et Michel cherchent partout : dans les chambres, sous les lits, derrière les portes... Rien!

Alors ils appellent leur chat. Il ne vient pas. Julie et Michel crient très fort. Ils sortent de la maison. Le chat noir les attend dans le jardin. Il a un grand sourire.

Méprises

Vitesse ___ Majeures ___ Mineures ___ Total _____

Questions factuelles	**Avec assistance**	**Sans assistance**
1. A quoi est-ce que le chat aime jouer? *A se cacher*	☐	☐
2. Qu'est-ce que Julie dit au chat? *D'aller se cacher*	☐	☐
3. Où Julie et Michel cherchent-ils le chat? *Dans la maison/Partout (dans les chambres, sous les lits, derrière les portes)*	☐	☐
4. Ils ne le trouvent pas : qu'est-ce qu'ils font alors? *Ils appellent le chat*	☐	☐
5. Où est-ce que le chat les attend? *Dans le jardin*	☐	☐

Questions inférentielles

1. Pourquoi le chat ne vient-il pas quand Julie et Michel l'appellent? ☐

2. Pourquoi le chat a-t-il un grand sourire? ☐

Factuelles ___ **Inférentielles** ___ **Total** ____

NIVEAU DE LECTURE

Identification des mots	**Erreurs**	Compréhension	**Réponses aux questions**
Indépendant:	0 - 2	Indépendant:	6 - 7
Apprentissage:	2.5 - 6.5	Apprentissage:	4.5 - 5.5
Frustration:	7 —	Frustration:	0 - 4

Niveau général de lecture [ ]

Commentaires:

A 13.2 Mots: 97

Le rodéo

Chaque été, Denise et Claire vont voir le rodéo avec leur grand-père. Elles aiment regarder les chevaux galoper. Les cow-boys font beaucoup de choses dangereuses. Leur grand-père connait bien les chevaux et les vaches, parce qu'il a une grande ferme. Denise et Claire posent toujours beaucoup de questions.

Aujourd'hui, ils vont avec grand-père au corral pour rencontrer un ami. Son ami est un vrai cow-boy. Denise et Claire sont très gênées. Mais le cow-boy est gentil et leur montre son cheval et son lasso. Il attrape même grand-père avec son lasso. Tout le monde rit, sauf grand-père.

Méprises

Vitesse ___ Majeures ___ Mineures ___ Total ____

Questions factuelles	**Avec assistance**	**Sans assistance**
1. Quand est-ce que Denise et Claire vont au rodéo? *Chaque été*	☐	☐
2. Qui fait beaucoup de choses dangereuses? *Les cow-boys*	☐	☐
3. Où est-ce que Denise et Claire rencontrent l'ami de grand-père? *Dans un corral*	☐	☐

4. Qui est l'ami de grand-père?
   Un vrai cow-boy ☐ ☐

5. Que fait le cow-boy
   au grand-père? *Il l'attrape au lasso* ☐ ☐

Questions inférentielles

1. Pourquoi beaucoup d'enfants
   aiment-ils les rodéos? ☐

2. Imagine une question que
   Denise et Claire posent à leur grand-père. ☐

3. Pourquoi est-ce que grand-père
   ne rit pas quand il est attrapé avec le lasso? ☐

Factuelles ___ **Inférentielles** ___ **Total** ____

NIVEAU DE LECTURE

Identification des mots	**Erreurs**	Compréhension	**Réponses aux questions**
Indépendant:	0 - 2	Indépendant:	7 - 8
Apprentissage:	2.5 - 5.5	Apprentissage:	5.5 - 6.5
Frustration:	6 —	Frustration:	0 - 5

Niveau général de lecture ☐

Commentaires:

B 13.2 Mots: 103

Les poissons rouges

Nous avons acheté deux poissons rouges. L'un est long et maigre, l'autre est petit et gros. Ils ont de grands yeux ronds. Nous les regardons pendant des heures. Ils nagent lentement. Quand ils jouent, ils vont très vite, montent, descendent, tournent à gauche et à droite. Puis ils se reposent et recommencent à nager lentement.

Nous leur donnons de la nourriture tous les soirs : ça ressemble à des flocons. Les poissons l'aiment, et font beaucoup de bruit en mangeant. Ils ne demandent jamais à boire, et ça c'est bien. Mais ils ne parlent jamais, et ça c'est moins bien.

Méprises

Vitesse ___ Majeures ___ Mineures ___ Total ____

Questions factuelles	**Avec assistance**	**Sans assistance**
1. Combien de poissons y a-t-il? *Deux*	☐	☐
2. Un poisson est long et maigre : comment est l'autre? *Petit et gros*	☐	☐
3. Quand est-ce que les poissons mangent ? *Tous les soirs*	☐	☐
4. Que font les poissons après avoir joué? *Ils se reposent/recommencent à nager lentement*	☐	☐
5. A quoi ressemble leur nourriture? *A des flocons*	☐	☐

Questions inférentielles

1. Qui regarde les poissons?
   (Nous implique plus d'une personne ; il faut donc un sujet pluriel) ☐

2. Pourquoi les poissons ne boivent-ils pas? ☐

3. Aimerais-tu que les poissons parlent? Pourquoi? ☐

Factuelles ___ **Inférentielles** ___ **Total** ____

NIVEAU DE LECTURE

Identification des mots	**Erreurs**	Compréhension	**Réponses aux questions**
Indépendant:	0 - 2	Indépendant:	7 - 8
Apprentissage:	2.5 - 5.5	Apprentissage:	5.5 - 6.5
Frustration:	6 —	Frustration:	0 - 5

Niveau général de lecture ☐

Commentaires:

A 14 Mots: 150

Le soccer

Jean-Claude et Marie arrivent à la maison très fatigués. Leurs vêtements et leurs chaussures de soccer sont sales. Ils parlent d'un chien qui leur a pris leur ballon. Les parents de Jean-Claude et Marie demandent ce qui s'est passé. Les enfants racontent.

Ils jouaient au soccer avec leurs amis. Un gros chien blanc est arrivé en courant et a pris leur ballon. Tout le monde a commencé à courir après le chien. Le chien a sauté de l'autre côté d'une petite rivière. Personne n'a sauté après lui parce que c'était dangereux.

Le chien s'est assis bien tranquillement. Il a laissé tomber le ballon dans l'herbe. Il a aboyé très fort et s'est moqué des enfants. Ils étaient tous fâchés, et ils ont crié : "Viens ici!" Mais le chien a aboyé encore plus fort. Les enfants sont retournés à la maison sans leur ballon.

Méprises

Vitesse ___ Majeures ___ Mineures ___ Total _____

Questions factuelles	**Avec assistance**	**Sans assistance**
1. A qui est-ce que Jean-Claude et Marie racontent leur histoire? *A leurs parents*	☐	☐
2. Que faisaient-ils avec leurs amis? *Ils jouaient au soccer/couraient après le chien*	☐	☐
3. Qui a pris leur ballon? *Un gros chien blanc*	☐	☐

4. Où est-ce que le chien a sauté? *De l'autre côté d'une petite rivière* ☐ ☐

5. Que fait le chien quand les enfants crient :"Viens ici!"? *Il aboie encore plus fort* ☐ ☐

Questions inférentielles

1. Pourquoi les chaussures de Jean-Claude et de Marie sont-elles sales? ☐

2. Pourquoi est-ce que le chien a pris le ballon? ☐

3. Qu'est-ce que le chien voulait dire quand il a aboyé encore plus fort? ☐

Factuelles ___ **Inférentielles** ___ **Total** ____

NIVEAU DE LECTURE

Identification des mots	**Erreurs**	Compréhension	**Réponses aux questions**
Indépendant:	0 - 3	Indépendant:	7 - 8
Apprentissage:	3.5 - 7.5	Apprentissage:	5.5 - 6.5
Frustration:	8 —	Frustration:	0 - 5

Niveau général de lecture ☐

Commentaires:

B 14 Mots: 146

Un chien mal habillé

Un samedi matin, Emilie et Paul regardaient par la fenêtre. Dehors il pleuvait. Ils n'avaient rien à faire à la maison : pas de livres à lire, pas d'émissions intéressantes à la télévision. Alors Emilie a eu une idée : "Habillons le chien!"

Leur chien, Rex, dormait tranquillement près du feu. Emilie est allée chercher des vieux vêtements. Rex a levé la tête : il savait que les enfants voulaient jouer. Paul a habillé Rex avec un vieux pantalon noir. Puis Emilie lui a mis une chemise rouge. Et enfin tous les deux ont posé un chapeau sur sa tête.

Rex ne disait rien et les laissait faire. Alors Paul et Emilie l'ont emmené devant un miroir. Rex s'est regardé. Il s'est bien regardé. Et puis il a montré ses dents. Il a mordu Paul, il a mordu Emilie, et puis il est parti.

Méprises

Vitesse ___ **Majeures** ___ **Mineures** ___ **Total** ____

Questions factuelles	**Avec assistance**	**Sans assistance**
1. Quel temps fait-il dehors? *Il pleut*	☐	☐
2. Pourquoi Emilie et Paul veulent-ils habiller le chien? *Parce qu'ils n'ont rien à faire*	☐	☐

3. Où dormait Rex? *Près du feu* ☐ ☐

4. Comment les enfants ont-ils habillé Rex? *Avec un pantalon, une chemise et un chapeau* ☐ ☐

5. Le chien s'est regardé : qu'est-ce qu'il a fait après? *Il a montré ses dents/a mordu* ☐ ☐

Questions inférentielles

1. Comment Rex sait-il que les enfants veulent jouer? ☐

2. Pourquoi est-ce qu'il est fâché? ☐

3. Pourquoi est-ce que les chiens n'aiment pas être habillés? ☐

Factuelles ___ **Inférentielles** ___ **Total** ____

NIVEAU DE LECTURE

Identification des mots	**Erreurs**	Compréhension	**Réponses aux questions**
Indépendant:	0 - 3	Indépendant:	7 - 8
Dépendant:	3.5 - 7.5	Dépendant:	5.5 - 6.5
Frustration:	8 —	Frustration:	0 - 5

Niveau général de lecture ☐

Commentaires:

A 15 Mots: 193

Un voyage en canot

Au printemps dernier, Marie et Bernadette ont appris à se servir d'un canot. Elles ont pris des leçons tous les samedis pendant deux mois. Elles ont pratiqué très sérieusement. Quand l'été est arrivé elles étaient prêtes pour le grand voyage. Quel voyage ? Trois jours sur la rivière, avec six autres enfants et deux instructeurs. Alors elles ont préparé leurs vêtements, leurs sacs de couchage, et de la nourriture pour cinq jours.

Le jour du départ, elles ont mis tout leur équipement dans des sacs de plastique. Tout le monde était là : les parents, les frères et les soeurs, et même les chiens! Les instructeurs ont vérifié si tout était en place, et les cinq canots sont partis. Au début les voyageurs allaient vite parce qu'ils étaient excités. Mais ils se sont vite fatigués et sont allés plus lentement.

Alors la pluie est arrivée. Elle est tombée si fort qu'ils ont dû s'arrêter et sortir les canots de l'eau. Finalement, ils ont dû se cacher sous les canots. Que faire maintenant? Tout le monde a commencé à raconter de longues histoires. Ils devaient parler très fort, parce que la pluie faisait beaucoup de bruit.

Méprises

Vitesse ___ Majeures ___ Mineures ___ Total _____

Questions factuelles	**Avec assistance**	**Sans assistance**
1. Depuis combien de temps est-ce que Marie et Bernadette apprennent à se servir d'un canot? *Depuis le printemps dernier/Depuis deux mois*	☐	☐
2. Pourquoi ont-elles pratiqué sérieusement? *Pour faire un voyage en canot*	☐	☐
3. Qu'est-ce que les enfants ont préparé pour le voyage? *Leurs vêtements, leurs sacs de couchage, de la nourriture*	☐	☐
4. Qui était là pour les voir partir? *Les parents, les frères et soeurs, les chiens*	☐	☐
5. Pourquoi doivent-ils s'arrêter? *Parce qu'il pleut très fort*	☐	☐
6. Que font-ils après s'être arrêtés? *Ils se cachent sous les canots/racontent des histoires*	☐	☐

Questions inférentielles	
1. Pourquoi l'équipement est-il dans des sacs de plastique?	☐
2. Pourquoi les enfants se sont-ils vite fatigués?	☐
3. Pourquoi ont-ils raconté de longues histoires sous les canots?	☐

Factuelles ___ **Inférentielles** ___ **Total** ____

NIVEAU DE LECTURE

Identification des mots	Erreurs	Compréhension	Réponses aux questions
Indépendant:	0 - 2.5	Indépendant:	8 - 9
Apprentissage:	3 - 7.5	Apprentissage:	6.5 - 7.5
Frustration:	8 —	Frustration:	0 - 6

Niveau général de lecture [ ]

Commentaires:

B 15 Mots: 194

Les canaris

Sandra et Paul Térieur habitent dans un appartement avec leurs parents. Ils peuvent avoir des oiseaux, mais pas d'autres animaux. Alors ils ont deux canaris, qui s'appellent Alex et Alain. Alex est timide et ne chante pas. Alain, lui, n'est pas timide du tout : il chante sans arrêt, vole partout dans la cage, et fait beaucoup de bruit.

Un jour, Sandra et Paul ont décidé de les sortir pour faire une promenade. Ils ont pris la cage et sont allés dans le parc, près de la maison. Ils ont mis la cage d'Alex et d'Alain sur un mur. Ils se sont assis un peu plus loin. Et ils ont attendu. Bientôt, des oiseaux sont venus voir les canaris. Ils se posaient sur le mur ou sur la cage, et chantaient. Les canaris répondaient, même le timide Alex.

De quoi parlaient tous ces oiseaux? De la vie sauvage, de la vie en appartement, de la nourriture? La conversation semblait être très intéressante. Sandra et Paul étaient fascinés. Soudain un corbeau a essayé d'ouvrir la porte de la cage! Alors les enfants ont vite pris la cage et sont partis.

Méprises

Vitesse ___ Majeures ___ Mineures ___ Total ____

Questions factuelles	**Avec assistance**	**Sans assistance**
1. Où habitent Sandra et Paul? *Dans un appartement*	☐	☐
2. Est-ce que les deux canaris font du bruit? *Non, seulement un (Alain)*	☐	☐
3. Où est-ce que Sandra et Paul sont allés avec la cage? *Dans le parc*	☐	☐
4. Où ont-ils mis la cage? *Sur un mur*	☐	☐
5. De quoi parlaient les oiseaux dans l'histoire? *De la vie sauvage/de la vie en appartement/de la nourriture*	☐	☐
6. Qui a essayé d'ouvrir la cage? *Un corbeau*	☐	☐
Questions inférentielles		
1. Pourquoi est-ce que Sandra et Paul ne peuvent pas avoir de chien?	☐	
2. Pourquoi les autres oiseaux sont-ils venus voir les canaris?	☐	
3. Est-ce que c'est une bonne idée d'emporter la cage au parc? Pourquoi?	☐	

Factuelles ___ **Inférentielles** ___ **Total** ____

NIVEAU DE LECTURE

Identification des mots	Erreurs	Compréhension	Réponses aux questions
Indépendant:	0 - 2.5	Indépendant:	8 - 9
Apprentissage:	3 - 7.5	Apprentissage:	6.5 - 7.5
Frustration:	8 —	Frustration:	0 - 6

Niveau général de lecture [ ]

Commentaires:

A 16 Mots: 212

Une journée de sports

Bernadette et Suzanne s'intéressent beaucoup aux sports individuels. Bernadette est bonne au sprint. Suzanne est excellente au saut en hauteur. Elles ne sont pas encore championnes, mais elles pratiquent sérieusement et très souvent. Au printemps dernier, les deux amies ont commencé à s'entraîner encore plus : elles voulaient participer aux championnats régionaux en juin. Alors elles couraient et sautaient presque chaque jour. Elles faisaient aussi beaucoup d'exercices pour développer leurs muscles et leur souplesse. Finalement le grand jour est arrivé. Cela a été un désastre! Ecoutez ce qui s'est passé.

D'abord, Bernadette. Elle court de toutes ses forces pour finir première à la course des cent mètres. Tout à coup, elle glisse et elle tombe. Une autre fille veut l'éviter et tombe aussi. Pendant ce temps-là toutes les autres finissent la course. Bernadette se met à pleurer.

Avec Suzanne, c'est encore pire. Elle se met à courir et saute par-dessus la barre. Mais son soulier droit, qui était mal lacé, vole dans le visage de l'entraîneur. Suzanne est encore en train de sauter : elle prend peur et tombe sur la barre, qui se casse. Elle pleure elle aussi.
Et pourtant, quand Bernadette et Suzanne se sont retrouvées, elles se sont mises à rire très fort.

Méprises

Vitesse ___ Majeures ___ Mineures ___ Total ____

Questions factuelles	Avec assistance	Sans assistance
1. A quels sports individuels s'intéressent Bernadette et Suzanne? *Au sprint et au saut en hauteur*	☐	☐
2. Pourquoi se sont-elles entraînées sérieusement au printemps dernier? *Pour devenir des championnes/pour les championnats régionaux en juin*	☐	☐
3. Qu'est-ce qu'elles ont fait pour développer leurs muscles et leur souplesse? *Elles ont fait beaucoup d' exercices/pratiqué sérieusement*	☐	☐
4. Qu'est-ce qui arrive à Bernadette pendant la course? *Elle glisse et elle tombe*	☐	☐
5. Où vole le soulier de Suzanne pendant qu'elle saute? *Dans le visage de l'instructeur*	☐	☐
6. Que font les deux amies à la fin de l'histoire? *Elles rient très fort*	☐	☐

Questions inférentielles	
1. Pourquoi crois-tu que Bernadette glisse et tombe pendant la course?	☐
2. Pourquoi est-ce que Bernadette et Suzanne pleurent après être tombées?	☐
3. Pourquoi est-ce qu'elles rient à la fin de l'histoire?	☐
4. Aimerais-tu devenir un(e) champion(ne)? Pourquoi?	☐

Factuelles ___ **Inférentielles** ___ **Total** ____

NIVEAU DE LECTURE

Identification des mots	Erreurs	Compréhension	Réponses aux questions
Indépendant:	0 - 2	Indépendant:	9 - 10
Apprentissage:	2.5 - 7	Apprentissage:	7 - 8.5
Frustration:	7.5 —	Frustration:	0 - 6.5

Niveau général de lecture [ ]

Commentaires:

B 16 Mots: 211

Le chat et le cerf-volant

Un jour, en avril, Barbara regardait par la fenêtre. C'était une belle journée, et il y avait du vent. La maison était vide : tout le monde était à l'épicerie. Alors Barbara est allée au sous-sol chercher son cerf-volant. C'était un grand cerf-volant multicolore, qui avait la forme d'un papillon. Elle est allée dans le parc derrière sa maison. Son chat, Séraphin, la suivait.

Barbara a commencé à courir contre le vent et a lâché le cerf-volant. Il est rapidement monté, haut, très haut. Puis il est descendu et s'est pris dans les branches d'un arbre. Barbara n'était pas contente : le cerf-volant était tout en haut, et l'arbre était trop fragile pour grimper dessus. Alors elle a dit à Séraphin de grimper. Séraphin, qui est un chat très intelligent, a obéi. Il est rapidement monté jusqu'au cerf-volant.

Là il ne savait pas quoi faire. Alors il a mis sa patte sur le cerf-volant et a essayé de le faire tomber. Barbara a tiré un peu sur le fil. Le cerf-volant est descendu, avec Séraphin dessus! Barbara continuait à tirer, le vent soufflait, et le cerf-volant est descendu doucement. Barbara avait peur, mais Séraphin était très fier. Arrivé à terre, il a miaulé joyeusement.

Méprises

Vitesse ___ Majeures ___ Mineures ___ Total ____

Questions factuelles	**Avec assistance**	**Sans assistance**
1. Pourquoi la maison était -elle vide? *Parce que tout le monde était à l'épicerie*	☐	☐
2. Comment est le cerf-volant? *Grand, multicolore, avec la forme d'un papillon*	☐	☐
3. Comment est-ce que Barbara a lancé son cerf-volant? *En courant contre le vent et en le lâchant*	☐	☐
4. Qu'est-ce qui est arrivé au cerf-volant? *Il s'est pris dans les branches d'un arbre*	☐	☐
5. Pourquoi est-ce que Barbara ne pouvait pas grimper à l'arbre? *Parce qu'il était trop fragile*	☐	☐
6. Comment Séraphin est-il descendu de l'arbre? *En cerf-volant*	☐	☐
Questions inférentielles		
1. Comment sait-on que Séraphin est très intelligent?	☐	
2. Crois-tu qu'un chat pourrait vraiment voler sur un cerf -volant? Pourquoi?	☐	
3. De quoi est-ce que Barbara avait peur?	☐	
4. Pourquoi Séraphin a-t-il miaulé joyeusement en descendant du cerf-volant?	☐	

Factuelles ___ **Inférentielles** ___ **Total** ____

NIVEAU DE LECTURE

Identification des mots		Compréhension	
	Erreurs		**Réponses aux questions**
Indépendant:	0 - 2	Indépendant:	9 - 10
Apprentissage:	2.5 - 7	Apprentissage:	7 - 8.5
Frustration:	7.5 —	Frustration:	0 - 6.5

Niveau général de lecture [ ]

Commentaires:

A 17 Mots: 231

La gymnastique

Voilà Pierre, Sophie et Linda. En sortant du gymnase ils sont très excités et parlent de barres parallèles, de barre fixe et de trampoline. Ils viennent de passer tout l'après-midi à regarder les championnats de gymnastique à l'université. C'était impressionnant!

Les barres parallèles demandent beaucoup de force dans les bras. Les gymnastes sautaient sur les barres parallèles, et exécutaient toute une série d'exercices. A la barre fixe, d'autres gymnastes se balançaient, puis tournaient autour de la barre. Deux fois, cinq fois, dix fois! Pierre était très impressionné par leur force et leur agilité.

Sophie et Linda, elles, se passionnaient pour le trampoline. Il y avait une fille de quinze ans qui sautait très haut. Elle retombait souplement, et sautait encore pour faire de nouvelles acrobaties. Tout à coup elle est tombée sur le coin du trampoline. Elle a rebondi vers la gauche et est tombée sur le sol. Les spectateurs ont poussé un cri. Les officiels ont couru vers elle. Elle était inconsciente. Alors ils l'ont enveloppée dans une couverture et l'ont emportée à l'infirmerie.

Les championnats ont continué, mais tout le monde était un peu nerveux. Plus tard, l'entraîneur de la gymnaste blessée est venu annoncer que ce n'était pas grave et qu'elle s'était réveillée. Les spectateurs ont applaudi : tout le monde était à nouveau de bonne humeur.

Méprises

Vitesse ___ Majeures ___ Mineures ___ Total _____

Questions factuelles	**Avec assistance**	**Sans assistance**
1. D'où sortent Pierre, Sophie et Linda? *Du gymnase/de l'université*	☐	☐
2. De quoi parlent-ils? *De gymnastique (barres parallèles, barre fixe, trampoline)*	☐	☐
3. A quoi s'intéressent Sophie et Linda? *Au trampoline*	☐	☐
4. Que font les gymnases à la barre fixe? *Ils se balancent/ tournent autour de la barre*	☐	☐
5. Qui sautait sur le trampoline? *Une fille de quinze ans*	☐	☐
6. Que lui est-il arrivé? *Elle est tombée*	☐	☐
7. Où a-t-on emporté la blessée? *A l'infirmerie*	☐	☐
Questions inférentielles		
1. Pourquoi les trois amis ont-ils passé tout l'après-midi dans le gymnase?	☐	
2. Crois-tu que Pierre aimerait faire de la gymnastique? Pourquoi?	☐	
3. Pourquoi a-t-on enveloppé la blessée dans une couverture?	☐	
4. Pourquoi tout le monde était-il nerveux quand la blessée était à l'infirmerie?	☐	

Factuelles ___ **Inférentielles** ___ **Total** ____

NIVEAU DE LECTURE

Identification des mots	Erreurs	Compréhension	Réponses aux questions
Indépendant:	0 - 2	Indépendant:	10 - 11
Apprentissage:	2.5 - 5.5	Apprentissage:	8.5 - 9.5
Frustration:	6 —	Frustration:	0 - 8

Niveau général de lecture [ ]

Commentaires:

B 17 Mots: 231

On photographie la nature

Sandra et Paul ont passé le début de l'été dans un parc national. Au début, ils ont pris des photos de cerfs et d'oiseaux. C'était facile : il y en avait partout et ils n'étaient pas timides. Quelquefois ils pouvaient s'approcher tout près de ces animaux et prendre leur portrait. Alors ils étaient fiers!

D'autres fois, il était impossible de prendre une photo parce qu'il n'y avait pas assez de lumière. Il faut être patient pour photographier la nature! Un jour, Paul attendait qu'une pie revienne sur son nid. Il est resté couché sur le ventre pendant deux heures. Finalement l'oiseau est arrivé, et Paul a pris une photo. Mais il pouvait à peine se relever : il avait les jambes tellement raides!

Un autre jour, Sandra a suivi un renard le long d'un chemin. Elle a marché pendant longtemps, en essayant d'approcher plus près. Finalement, comme elle prenait la photo, le renard est parti en courant. Il croyait peut-être que l'appareil photo était un fusil?

C'est dans un canot que Sandra et Paul ont pris leurs photos les plus intéressantes. Sandra avait l'appareil photo. En glissant sans bruit sur l'eau, ils sont allés tout près d'un castor et ils l'ont photographié. Maintenant les photos sont développées, et ils vont les montrer à toute la classe.

Méprises

Vitesse ___ **Majeures** ___ **Mineures** ___ **Total** _____

Questions factuelles	**Avec assistance**	**Sans assistance**
1. Où Sandra et Paul ont-ils passé l'été? *Dans un parc national*	☐	☐
2. Pourquoi les photos des cerfs et des oiseaux sont-elles faciles à prendre? *Parce qu'ils ne sont pas timides/ on peut s'approcher tout près d'eux*	☐	☐
3. Qu'est-ce qu'un portrait? *Une photo prise de près*	☐	☐
4. Pourquoi est-ce Paul est resté sur le ventre pendant deux heures? *Parce qu'il attendait qu'une pie revienne sur son nid*	☐	☐
5. Comment Sandra et Paul ont-ils pris leurs photos les plus intéressantes? *Dans un canot*	☐	☐
6. Quel animal est-ce que Sandra a suivi pendant longtemps? Pourquoi? *Un renard. Pour s'approcher /prendre une photo*	☐	☐
7. A qui vont-ils montrer leur photos? *A toute la classe*	☐	☐
Questions inférentielles		
1. Crois-tu que Sandra et Paul étaient seuls dans le parc national? Pourquoi?	☐	
2. Pourquoi apprend-on la photographie?	☐	
3. Pourquoi un renard est-il difficile à prendre en photo?	☐	

4. Pourquoi Sandra et Paul vont-ils montrer leurs photos à la classe? ☐

Factuelles ___ **Inférentielles** ___ **Total** ____

NIVEAU DE LECTURE

Identification des mots	**Erreurs**	Compréhension	**Réponses aux questions**
Indépendant:	0 - 2	Indépendant:	10 - 11
Apprentissage:	2.5 - 5.5	Apprentissage:	8.5 - 9.5
Frustration:	6 —	Frustration:	0 - 8

Niveau général de lecture ☐

Commentaires:

A 18 Mots: 280

Le serpent à sonnettes

Marlène passait ses vacances avec ses parents dans un parc national américain. Il faisait chaud et sec, et tous trois campaient. Un matin, ils ont pris leurs vélos et sont partis faire une longue randonnée. La route était belle et, comme il était de bonne heure, il n'y avait presque pas de voitures. Après avoir parcouru plusieurs kilomètres, ils sont arrivés au bas d'une colline et ont aperçu une formation rocheuse intéressante à leur gauche.

Tous trois sont descendus de vélo et sont allés voir la formation rocheuse. C'étaient de grosses pierres rondes, de la taille d'un ballon de plage, qui semblaient suspendues sur le flanc de la colline. Le père de Marlène lui a demandé de monter vers l'une de ces pierres, de s'asseoir, et de poser pour une photo.

Pendant ce temps, la mère de Marlène avait vu un cerf. Elle s'est mise à le suivre en espérant que l'animal s'arrêterait pour qu'elle puisse prendre une photo. Elle le suivait déjà depuis quelques minutes quand le cerf s'est arrêté. Le coeur battant, la mère de Marlène a continué à s'approcher lentement, appareil-photo en main. Soudain, elle s'est arrêtée et est devenue toute pâle.

Devant elle il y avait un serpent à sonnettes. Il se trouvait tout près de son pied, la tête dressée, et il agitait la queue à un rythme rapide. Sa queue faisait un bruit de castagnettes. La mère de Marlène a arrêté de respirer ; elle a reculé doucement tout en regardant le serpent ; et

puis elle a tourné et s'est mise à courir à toute vitesse vers son mari. "Qu'est-ce qu'il y a?" lui a demandé Marlène, qui était descendue de la colline. Mais sa mère était incapable de parler.

Méprises

Vitesse ___ Majeures ___ Mineures ___ Total ____

Questions factuelles	**Avec assistance**	**Sans assistance**
1. Où couchaient Marlène et ses parents pendant leurs vacances? *Dans une tente/Ils campaient*	☐	☐
2. Pourquoi n'y avait-il presque pas de voitures sur la route au début de leur randonnée? *Parce qu'il était de bonne heure*	☐	☐
3. Qu'ont-ils soudain aperçu à leur gauche? *Une formation rocheuse*	☐	☐
4. Quelle sorte de formation rocheuse était-ce? *De grosses pierres rondes sur le flanc de la colline*	☐	☐
5. Qu'a fait la mère de Marlène pendant que son mari prenait une photo? *Elle a suivi un cerf*	☐	☐
6. A-t-elle pris le cerf en photo? Pourquoi? *Non. Parce qu'elle a vu un serpent à sonnettes*	☐	☐
7. Que faisait le serpent à sonnettes? *Il agitait la queue à un rythme rapide*	☐	☐
8. Quelle bruit faisait sa queue? *Un bruit de castagnettes*	☐	☐

9. Qu'a fait la mère de Marlène? ☐ ☐
Elle a reculé/tourné/couru

10. A-t-elle pris une photo du cerf? Pourquoi? *Non.* ☐ ☐
Elle avait peur du serpent

Questions inférentielles

1. Selon toi, à quelles sortes de choses s'intéressent Marlène et ses parents? ☐

2. Pourquoi est-ce que le père de Marlène lui a demandé de poser à côté de la formation rocheuse? ☐

3. Pourquoi le serpent à sonnettes agitait-il la queue? ☐

4. Pourquoi la mère de Marlène continuait-elle à regarder le serpent alors qu'elle reculait? ☐

5. Pourquoi était-elle incapable de parler? ☐

Factuelles ___ **Inférentielles** ___ **Total** ____

NIVEAU DE LECTURE

Identification des mots		Compréhension	
	Erreurs		**Réponses aux questions**
Indépendant:	0 - 2	Indépendant:	14 - 15
Apprentissage:	2.5 - 5.5	Apprentissage:	11 - 13
Frustration:	6 —	Frustration:	0 - 10

Niveau général de lecture [ ]

Commentaires:

B 18 Mots: 282

Une nuit dans la voiture

A la fin de l'été dernier, les grands-parents de Jean-Pierre sont venus passer un mois chez lui. Tout le monde était content : ils ne s'étaient pas vus depuis un an, et tous les jours il y avait des histoires à raconter. De plus, les grands-parents de Jean-Pierre n'arrêtaient pas de lui faire des cadeaux : il aurait bien aimé qu'ils restent avec lui pour toujours!

Un jour, les parents de Jean-Pierre ont décidé d'emmener tout le monde en voyage. Tous les cinq se sont entassés dans la voiture et, après avoir dit au revoir au chat, ils sont partis pour les montagnes. Jean-Pierre était ravi : il coucherait dans des motels, mangerait au restaurant tous les jours, et ne serait jamais tout seul.

Ils ont passé la première journée au bord d'un lac, et puis le soir la famille est remontée en voiture. Il commençait à être tard, et tout le monde était fatigué. Ils se sont arrêtés à un motel : pas de chambres libres. Un deuxième motel : même chose. Pendant deux heures le père de Jean-Pierre a continué à conduire sans pouvoir trouver de chambres. Finalement il a garé la voiture dans une petite rue.

As-tu jamais passé la nuit dans une voiture avec quatre autres personnes? Il fait toujours trop chaud ou trop froid, et personne ne peut dormir. Cette nuit-là, en plus, la police a frappé à la vitre de la voiture. Le père de Jean-Pierre, à moitié endormi, est sorti leur expliquer la situation.

Les policiers ont souri et lui ont dit de ne pas faire de bruit pour les voisins. A quatre heures du matin la voiture a démarré, pleine de passagers fatigués et mécontents.

Méprises

Vitesse ___ Majeures ___ Mineures ___ Total ____

Questions factuelles	**Avec assistance**	**Sans assistance**
1. Qui est venu passer un mois chez Jean-Pierre? *Ses grands-parents*	☐	☐
2. Depuis combien de temps ne s'étaient-ils pas vus? *Depuis un an*	☐	☐
3. Pourquoi Jean-Pierre aurait-il aimé que ses grands-parents restent avec lui pour toujours? *Parce qu'ils n'arrêtaient pas de lui faire des cadeaux*	☐	☐
4. Où la famille est-elle partie en voyage? *Dans les montagnes*	☐	☐
5. Pourquoi Jean-Pierre était-il ravi? *Parce qu'il coucherait dans des motels /mangerait au restaurant/ne serait jamais seul*	☐	☐
6. Où ont-ils passé la première journée? *Au bord d'un lac*	☐	☐
7. Quand sont-ils remontés en voiture? *Le soir*	☐	☐
8. Pourquoi ont-ils dormi dans la voiture? *Parce qu'il n'y avait pas de place dans les motels*	☐	☐

9. Qui a frappé à la vitre?
   La police ☐ ☐

10. Qu'est-ce que la
    police leur a dit? *De ne pas faire*
    de bruit pour les voisins ☐ ☐

Questions inférentielles

1. Pourquoi les grands-parents de Jean-Pierre
   lui faisaient-ils beaucoup de cadeaux? ☐

2. Selon toi, qui s'occupe du chat pendant leur absence? ☐

3. Est-ce que c'est agréable
   de coucher dans des motels et
   de manger au restaurant? Pourquoi? ☐

4. Pourquoi est-il difficile
   de dormir à cinq dans une voiture? ☐

5. Pourquoi la police
   a-t-elle frappé à la vitre de la voiture? ☐

Factuelles ___ **Inférentielles ___** **Total ____**

NIVEAU DE LECTURE

Identification des mots		Compréhension	
	Erreurs		**Réponses aux questions**
Indépendant:	0 - 2	Indépendant:	14 - 15
Apprentissage:	2.5 - 5.5	Apprentissage:	11 - 13
Frustration:	6 —	Frustration:	0 - 10

Niveau général de lecture [ ]

Commentaires:

XII. FORMULAIRE POUR ANALYSER DES MEPRISES (FORMULAIRE B)

Formulaire B

Compréhension							Identification des mots											
Mot	Méprise	Auto-correction	Sens conservé: dans le mot		dans phrase		dans l'histoire			Problèmes d'orthographe		Mot(s) tenté(s)		Attention portée au texte				
(1)	(2)	(3)	(4)		(5)		(6)			(7)		(8)		(9)				
		O N	O	N	O	N	O	N		O	N	O	N	O	N			

OUVRAGES CITES

OUVRAGES CITES

Clay, M. (1979). *The early detection of reading difficulties.* Auckland, NZ: Heinemann Educational Books.

Genesee, F. (1979). Acquisition of reading skills in immersion programs. *Foreign Language Annals, 12*, 71-77.

Goodman, K. S. (1968). Study of children's behavior while reading orally. Final Report #S425. Washington, DC: United States Department of Health, Education and Welfare.

Goodman, K. S., Goodman, Y., & Flores, B. (1979). *Reading in the bilingual classroom.* Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Goodman, Y. M., & Burke, C. L. (1972). *Reading miscue inventory.* New York: Macmillan.

Goodman, Y. M., Watson, D. J., & Burke, C. L. (1987). *Miscue reading inventory: Alternative procedures.* New York: Richard C. Owen.

Lapkin, S., Ijaz, H., Kamin, J., & Argue, V. (1984). Annotated list of French tests. *Canadian Modern Languages Review, 41*, 93-103.

McGillvray, W. R. (1983). Research on French immersion programs. *Contact, 2*, 2-5.

McKenna, M. C. (1983). Informal reading inventories: A review of the issues. *The Reading Teacher, 36*, 670-679.

Ministère de l'Education de la Saskatchewan. (1989). *La lecture en immersion, 1e, 2e et 3e années: Stratégies, activités, évaluation.* Regina, SK: Ebauche.

Smith, F. (1978). *Understanding reading* (2nd ed.). Toronto, ON: Holt, Rinehart and Winston.

Thomas, Y., & Malicky, G. (1985). *French reading inventory.* Edmonton, AB: Alberta Teachers Association.

Topping, K. (1987). Paired reading: A powerful technique for parent use. *The Reading Teacher, 42*(3), 488-494.

Tourand, M. (1982). Tests diagnostiques de lecture. Toronto: OISE.

Weber, R. (1970). A linguistic analysis of first grade reading errors. *Reading Research Quarterly, 5*, 451-457.

TEST INFORMEL DE LECTURE EN FRANÇAIS
HISTOIRES

Mary C. Cronin
Patrick C. Douaud
William T. Fagan

Assistants de recherche:
Ronald Unger
Jeanne Beauregard
Brenda Weaver

Illustratrice:
Shelley Deck

Préparé pour le
Bureau de la minorité de langue officielle
Régina, Saskatchewan

University of Regina: Saskatchewan Instructional Development and Research Unit

Published 1990 by the Saskatchewan Instructional Development and Research Unit with funding assistance from Saskatchewan Department of Education, Official Minority Language Office. Publication does not constitute endorsement of the findings or opinions by either of these agencies.

Duplication of pages 55 through 112 of this document is permitted for educational purposes.

Il est permis de polycopier la section allant de la page 55 à la page 112 à des fins éducatives.

ISBN 0-7731-0176-4 (set)

ISBN 0-7731-0177-2

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier Danielle Bouvet, Lucy Anderson, Stan Frey, Vonne Amphavannasouk et l'équipe de SIDRU pour l'aide qu'ils nous ont apportée dans la préparation de ce test.

Nous voulons également exprimer notre gratitude au Bureau de la Minorité de Langue Officielle (Régina) pour leur appui financier: sans celui-ci, il nous aurait été impossible de mener à bien notre tâche.

TABLE DES MATIERES

LISTES DE MOTS

HISTOIRE DE DEMARRAGE

Histoires: Serie A

Histoires: Serie B

LISTES DE MOTS

11.1

il est
chat
un
regarde
beau
rouge
fleur
elle
jardin
dans

11.2

sur
court
aime
ballon
tomber
petit
arbre
pas
jouer
aller

12.1

appelle
met
oiseau
ouvre
après
monte
plus
porte
pleure
toit

12.2

apportes
chien
couteau
rien
perdu
derrière
bicyclette
écris
jamais
refuse

13.1

apprend
samedi
dormir
commence
tombe
dit
idée
attend
sourire
vêtements

13.2

connait
demain
rencontrer
nuage
montre
patte
revoir
ils nagent
fois
nourriture

14

chaussures
rivière
ils racontent
tout le monde
bureau
vivre
personne
souvenir
fâchés
plaisir

pleuvait
pantalon
a mordu
vendre
cuisine
savoir
lumière
chemise
laissait faire
surtout

15

besoin
se cacher
autrefois
voyageurs
réfléchir
fatigués
faisait
lendemain
ont appris
lorsque

poursuivre
ils s'appelle
partout
jeunesse
sont venus
bruit
répondaient
corbeau
choisir
fascinés

16

s'intéressent
naissance
obtenir
championnats
couraient
visage
permettre
se sont retrouvées
courageux
diminuer

épicerie
protéger
lequel
suivait
façon
utiliser
a essayé
fier
est descendu
procurer

17

en sortant
barres parallèles
impressionnant
se balançaient
acrobaties
retombait
couverture
a rebondi
de bonne humeur
ont continué

ont pris
cerfs
tout près
lumière
se relever
est parti
l'appareil photo
en glissant
croyait
bruit

18

ne s'étaient pas vus
histoires
auraient bien aimé
emmener
mécontents
se sont entassés
montagnes
se sont arrêtés
à moitié
a démarré

randonnée
avoir parcouru
formation rocheuse
avait vu
s'arrêterait
est devenue
serpent à sonnettes
s'asseoir
castagnettes
était descendue

HISTOIRE DE DEMARRAGE

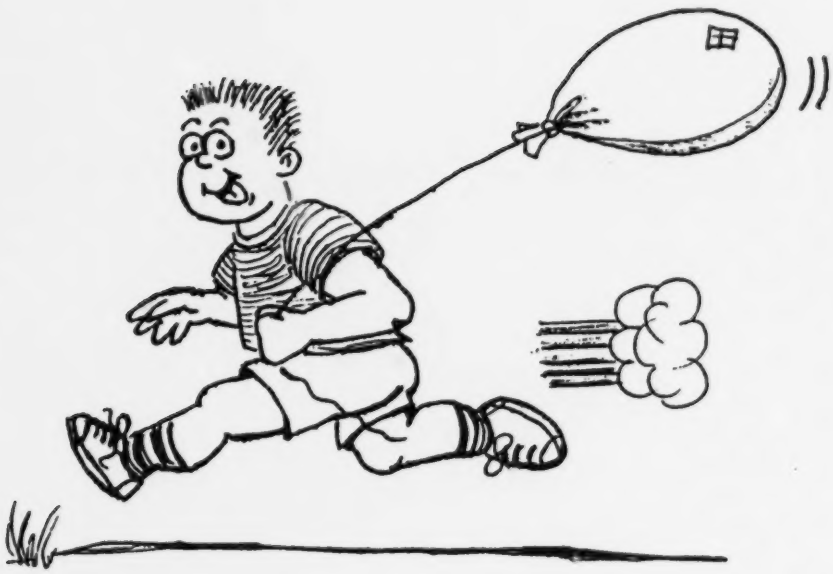
Le chien

Voilà un chien.
Il est petit.
Il est gentil.
Il mange la soupe.

HISTOIRES: SERIE A

La fleur

Regarde la fleur.
Elle est rouge.
Elle est belle.
La fleur est dans le jardin.



Le ballon de Marc

Marc est content.
Il a un beau ballon.
Marc aime courir avec son ballon.
Regarde! Marc court vite, il va tomber.
Oh! Il tombe sur son ballon.
C'est dangereux.

Marc sur le toit

Marc aime aller haut, très haut.
Il est maintenant dans une ferme avec son papa.
Son papa ne le regarde pas.
Marc va à l'étable et monte sur le toit.
Il marche sur le toit.
Un oiseau rit de lui.
Marc pleure et il appelle son papa.

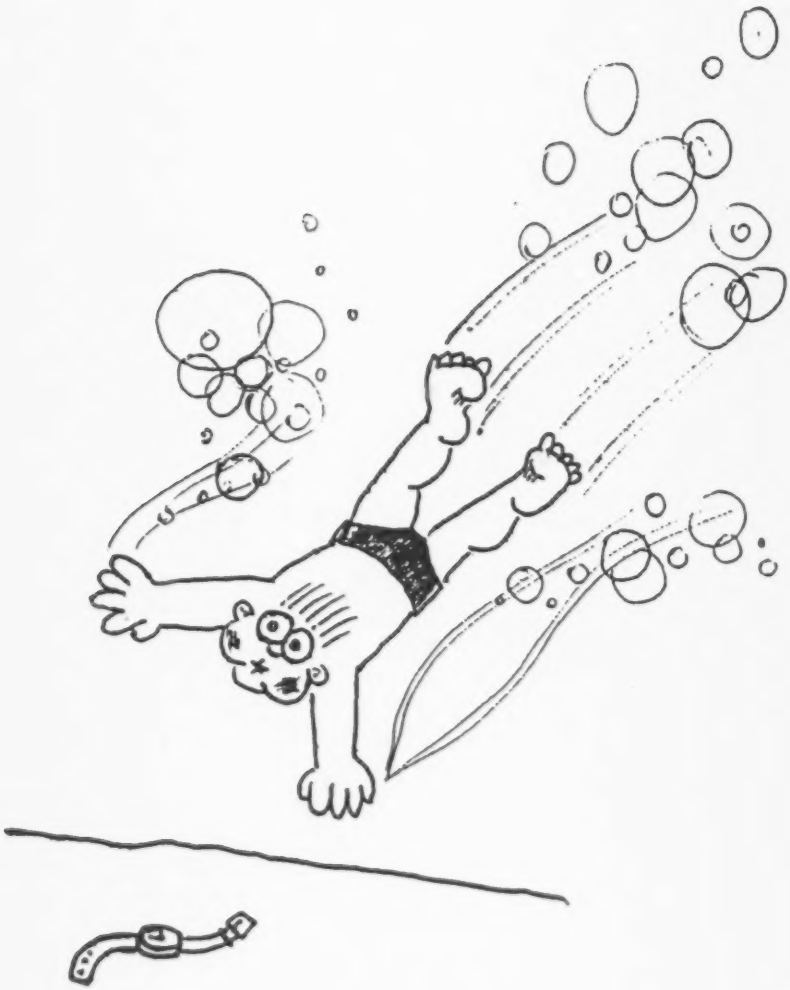
Le couteau rouge

Denise et Michel sont assis dans l'herbe. Il fait très beau, mais Denise et Michel sont tristes.

Pourquoi? Parce que Denise a perdu son beau couteau rouge. Ils vont partout: dans la maison, dans le jardin, sur la route. Rien!

Mais Coco, le chien, arrive. Il a le couteau dans sa bouche et il donne le couteau à Denise.

Elle lui dit merci. Le chien ne répond rien.



A la piscine

Michel apprend à nager. Il va à la piscine toutes les semaines. Aujourd'hui c'est samedi, et Michel arrive de bonne heure. Il attend que la leçon commence. Il voit une belle montre au fond de la piscine.

Personne ne regarde Michel. Il plonge dans la piscine et prend la montre. Puis il appelle l'instructeur. L'instructeur vient trop vite: il glisse et tombe à l'eau avec tous ses vêtements. Il est fâché. Il dit à Michel de sortir de la piscine.

Le rodéo

Chaque été, Denise et Claire vont voir le rodéo avec leur grand-père. Elles aiment regarder les chevaux galoper. Les cow-boys font beaucoup de choses dangereuses. Leur grand-père connait bien les chevaux et les vaches, parce qu'il a une grande ferme. Denise et Claire posent toujours beaucoup de questions.

Aujourd'hui, ils vont avec grand-père au corral pour rencontrer un ami. Son ami est un vrai cow-boy. Denise et Claire sont très gênées. Mais le cow-boy est gentil et leur montre son cheval et son lasso. Il attrape même grand-père avec son lasso. Tout le monde rit, sauf grand-père.

Le soccer

Jean-Claude et Marie arrivent à la maison très fatigués. Leurs vêtements et leurs chaussures de soccer sont sales. Ils parlent d'un chien qui leur a pris leur ballon. Les parents de Jean-Claude et Marie demandent ce qui s'est passé. Les enfants racontent.

Ils jouaient au soccer avec leurs amis. Un gros chien blanc est arrivé en courant et a pris leur ballon. Tout le monde a commencé à courir après le chien. Le chien a sauté de l'autre côté d'une petite rivière. Personne n'a sauté après lui parce que c'était dangereux.

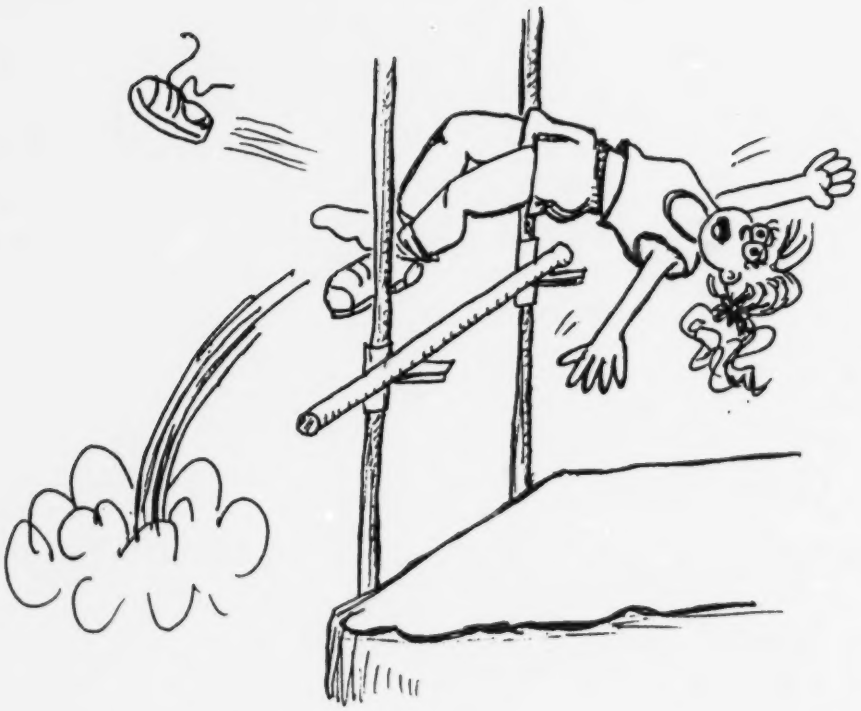
Le chien s'est assis bien tranquillement. Il a laissé tomber le ballon dans l'herbe. Il a aboyé très fort et s'est moqué des enfants. Ils étaient tous fâchés, et ils ont crié: "Viens ici!" Mais le chien a aboyé encore plus fort. Les enfants sont retournés à la maison sans leur ballon.

Un voyage en canot

Au printemps dernier, Marie et Bernadette ont appris à se servir d'un canot. Elles ont pris des leçons tous les samedis pendant deux mois. Elles ont pratiqué très sérieusement. Quand l'été est arrivé elles étaient prêtes pour le grand voyage. Quel voyage? Trois jours sur la rivière, avec six autres enfants et deux instructeurs. Alors elles ont préparé leurs vêtements, leurs sacs de couchage, et de la nourriture pour cinq jours.

Le jour du départ, elles ont mis tout leur équipement dans des sacs de plastique. Tout le monde était là: les parents, les frères et les soeurs, et même les chiens! Les instructeurs ont vérifié si tout était en place, et les cinq canots sont partis. Au début les voyageurs allaient vite parce qu'ils étaient excités. Mais ils se sont vite fatigués et sont allés plus lentement.

Alors la pluie est arrivée. Elle est tombée si fort qu'ils ont dû s'arrêter et sortir les canots de l'eau. Finalement, ils ont dû se cacher sous les canots. Que faire maintenant? Tout le monde a commencé à raconter de longues histoires. Ils devaient parler très fort, parce que la pluie faisait beaucoup de bruit.



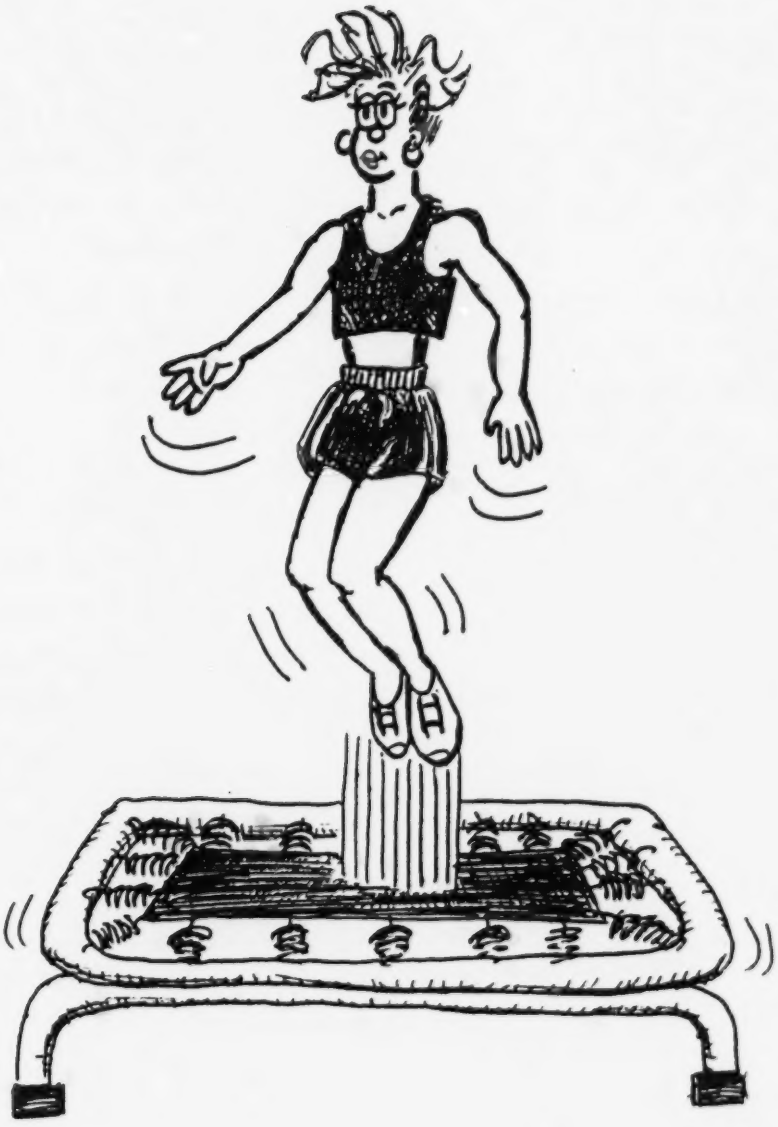
Une journée de sports

Bernadette et Suzanne s'intéressent beaucoup aux sports individuels. Bernadette est bonne au sprint. Suzanne est excellente au saut en hauteur. Elles ne sont pas encore championnes, mais elles pratiquent sérieusement et très souvent. Au printemps dernier, les deux amies ont commencé à s'entraîner encore plus: elles voulaient participer aux championnats régionaux en juin. Alors elles couraient et sautaient presque chaque jour. Elles faisaient aussi beaucoup d'exercices pour développer leurs muscles et leur souplesse. Finalement le grand jour est arrivé. Cela a été un désastre! Ecoutez ce qui s'est passé.

D'abord, Bernadette. Elle court de toutes ses forces pour finir première à la course des cent mètres. Tout à coup, elle glisse et elle tombe. Une autre fille veut l'éviter et tombe aussi. Pendant ce temps-là toutes les autres finissent la course. Bernadette se met à pleurer.

Avec Suzanne, c'est encore pire. Elle se met à courir et saute par-dessus la barre. Mais son soulier droit, qui était mal lacé, vole dans le visage de l'entraîneur. Suzanne est encore en train de sauter: elle prend peur et tombe sur la barre, qui se casse. Elle pleure elle aussi.

Et pourtant, quand Bernadette et Suzanne se sont retrouvées, elles se sont mises à rire très fort.



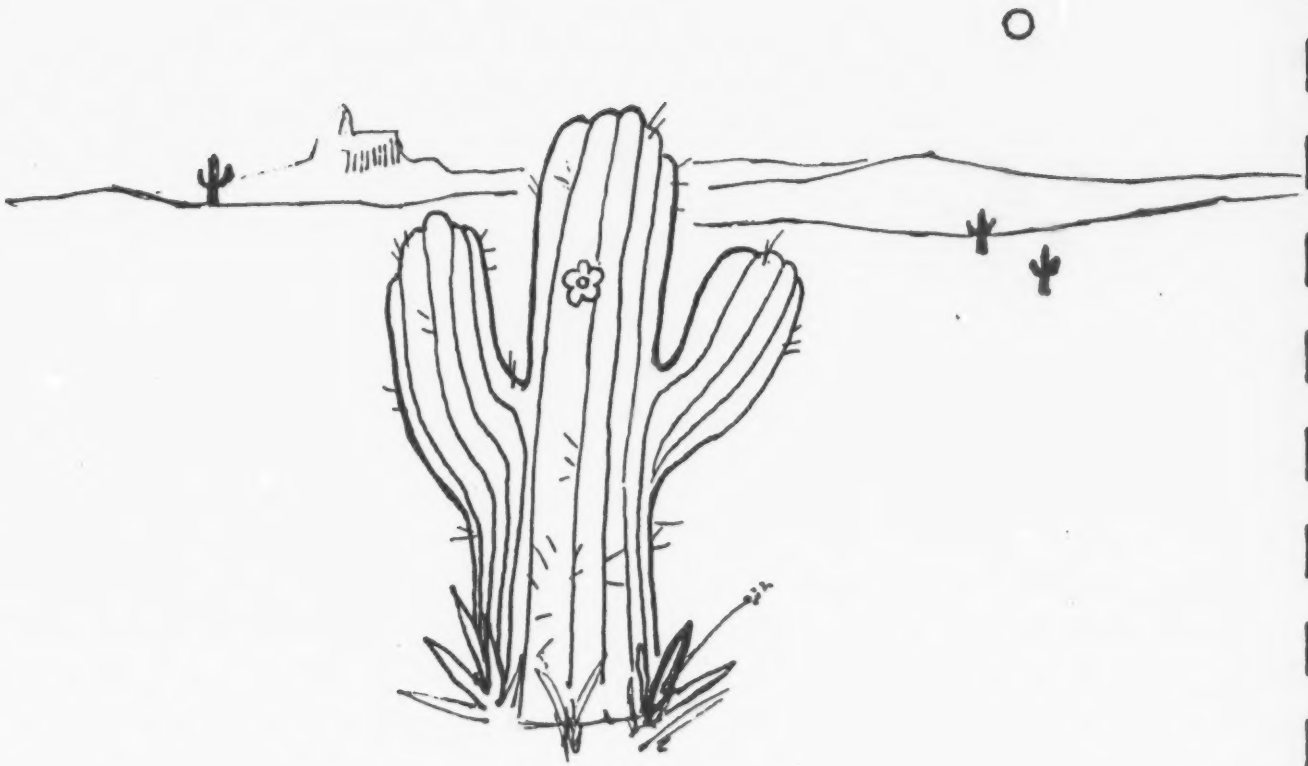
La gymnastique

Voilà Pierre, Sophie et Linda. En sortant du gymnase ils sont très excités et parlent de barres parallèles, de barre fixe et de trampoline. Ils viennent de passer tout l'après-midi à regarder les championnats de gymnastique à l'université. C'était impressionnant!

Les barres parallèles demandent beaucoup de force dans les bras. Les gymnastes sautaient sur les barres parallèles, et exécutaient toute une série d'exercices. A la barre fixe, d'autres gymnastes se balançaient, puis tournaient autour de la barre. Deux fois, cinq fois, dix fois! Pierre était très impressionné par leur force et leur agilité.

Sophie et Linda, elles, se passionnaient pour le trampoline. Il y avait une fille de quinze ans qui sautait très haut. Elle retombait souplement, et sautait encore pour faire de nouvelles acrobaties. Tout à coup elle est tombée sur le coin du trampoline. Elle a rebondi vers la gauche et est tombée sur le sol. Les spectateurs ont poussé un cri. Les officiels ont couru vers elle. Elle était inconsciente. Alors ils l'ont enveloppée dans une couverture et l'ont emportée à l'infirmerie.

Les championnats ont continué, mais tout le monde était un peu nerveux. Plus tard, l'entraîneur de la gymnaste blessée est venu annoncer que ce n'était pas grave et qu'elle s'était réveillée. Les spectateurs ont applaudi: tout le monde était à nouveau de bonne humeur.



Le serpent à sonnettes

Marlène passait ses vacances avec ses parents dans un parc national américain. Il faisait chaud et sec, et tous trois campaient. Un matin, ils ont pris leurs vélos et sont partis faire une longue randonnée. La route était belle et, comme il était de bonne heure, il n'y avait presque pas de voitures. Après avoir parcouru plusieurs kilomètres, ils sont arrivés au bas d'une colline et ont aperçu une formation rocheuse intéressante à leur gauche.

Tous trois sont descendus de vélo et sont allés voir la formation rocheuse. C'étaient de grosses pierres rondes, de la taille d'un ballon de plage, qui semblaient suspendues sur le flanc de la colline. Le père de Marlène lui a demandé de monter vers l'une de ces pierres, de s'asseoir, et de poser pour une photo.

Pendant ce temps, la mère de Marlène avait vu un cerf. Elle s'est mise à le suivre en espérant que l'animal s'arrêterait pour qu'elle puisse prendre une photo. Elle le suivait déjà depuis quelques minutes quand le cerf s'est arrêté. Le coeur battant, la mère de Marlène a continué à s'approcher lentement, appareil-photo en main. Soudain, elle s'est arrêtée et est devenue toute pâle.

Devant elle il y avait un serpent à sonnettes. Il se trouvait tout près de son pied, la tête dressée, et il agitait la queue à un rythme rapide. Sa queue faisait un bruit de castagnettes. La mère de Marlène a arrêté de respirer; elle a reculé doucement tout en regardant le serpent; et puis elle a tourné et s'est mise à courir à toute vitesse vers son mari. "Qu'est-ce qu'il y a?" lui a demandé Marlène, qui était descendue de la colline. Mais sa mère était incapable de parler.

HISTOIRES: SERIE B

Le chat

J'ai un chat.
Il est grand.
Il est beau.
Il regarde un oiseau.

HOP!

Le petit lapin

Marie a un petit lapin.
Le lapin est blanc.
Il aime jouer.
Le lapin court avec Marie.
Oh! Il tombe dans le lac!
Les lapins n'aiment pas beaucoup l'eau.

L'oiseau et sa cage

Anne a un oiseau jaune.
Il habite dans une cage.
Maintenant Anne veut laver la cage.
Elle ouvre la porte.
L'oiseau s'envole.
Il se pose sur la table et chante.
Il est content.
Mais Anne attrape l'oiseau et le met dans sa cage.
Il ne chante plus.

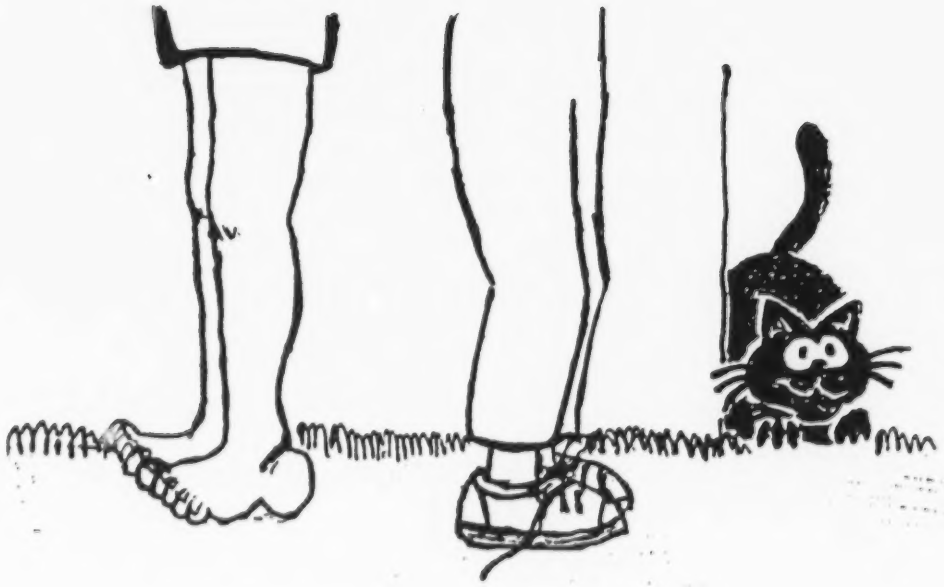
Un chien qui aime l'école

Richard a un chien qui s'appelle Simon. Simon est intelligent, il veut voir l'école de Richard.

Un matin, il saute sur la bicyclette de Richard et reste assis derrière lui. Richard ne voit pas Simon.

Ils arrivent à l'école. Les amis de Richard lui disent: "Pourquoi apportes-tu Simon ici?"

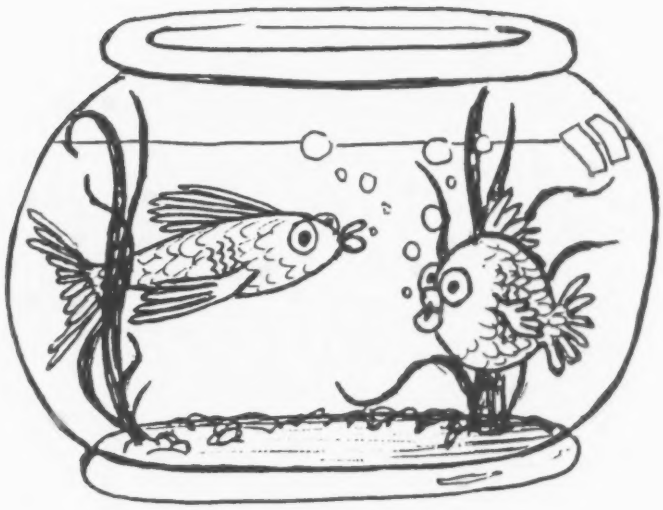
Richard regarde derrière lui et voit Simon. Il dit à Simon d'aller à la maison. Simon refuse.



Le chat noir

Julie et Michel ont un grand chat noir. Il aime jouer à se cacher. Michel se tourne contre le mur, et Julie dit au chat d'aller se cacher. Aujourd'hui le chat est très bien caché. Julie et Michel cherchent partout: dans les chambres, sous les lits, derrière les portes... Rien!

Alors ils appellent leur chat. Il ne vient pas. Julie et Michel crient très fort. Ils sortent de la maison. Le chat noir les attend dans le jardin. Il a un grand sourire.



Les poissons rouges

Nous avons acheté deux poissons rouges. L'un est long et maigre, l'autre est petit et gros. Ils ont de grands yeux ronds. Nous les regardons pendant des heures. Ils nagent lentement. Quand ils jouent, ils vont très vite, montent, descendent, tournent à gauche et à droite. Puis ils se reposent et recommencent à nager lentement.

Nous leur donnons de la nourriture tous les soirs: ça ressemble à des flocons. Les poissons l'aiment, et font beaucoup de bruit en mangeant. Ils ne demandent jamais à boire, et ça c'est bien. Mais ils ne parlent jamais, et ça c'est moins bien.

Un chien mal habillé

Un samedi matin, Emilie et Paul regardaient par la fenêtre. Dehors il pleuvait. Ils n'avaient rien à faire à la maison: pas de livres à lire, pas d'émissions intéressantes à la télévision. Alors Emilie a eu une idée: "Habillons le chien!"

Leur chien, Rex, dormait tranquillement près du feu. Emilie est allée chercher des vieux vêtements. Rex a levé la tête: il savait que les enfants voulaient jouer. Paul a habillé Rex avec un vieux pantalon noir. Puis Emilie lui a mis une chemise rouge. Et enfin tous les deux ont posé un chapeau sur sa tête.

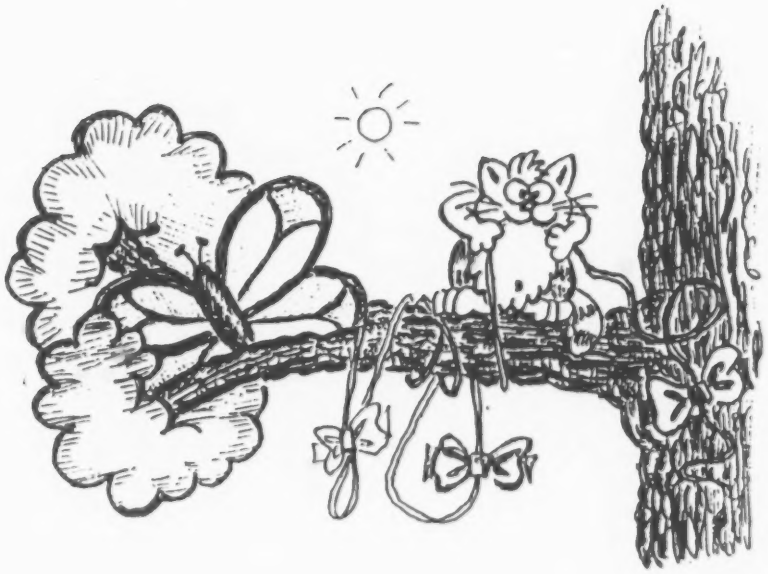
Rex ne disait rien et les laissait faire. Alors Paul et Emilie l'ont emmené devant un miroir. Rex s'est regardé. Il s'est bien regardé. Et puis il a montré ses dents. Il a mordu Paul, il a mordu Emilie, et puis il est parti.

Les canaris

Sandra et Paul Térieur habitent dans un appartement avec leurs parents. Ils peuvent avoir des oiseaux, mais pas d'autres animaux. Alors ils ont deux canaris, qui s'appellent Alex et Alain. Alex est timide et ne chante pas. Alain, lui, n'est pas timide du tout: il chante sans arrêt, vole partout dans la cage, et fait beaucoup de bruit.

Un jour, Sandra et Paul ont décidé de les sortir pour faire une promenade. Ils ont pris la cage et sont allés dans le parc, près de la maison. Ils ont mis la cage d'Alex et d'Alain sur un mur. Ils se sont assis un peu plus loin. Et ils ont attendu. Bientôt, des oiseaux sont venus voir les canaris. Ils se posaient sur le mur ou sur la cage, et chantaient. Les canaris répondaient, même le timide Alex.

De quoi parlaient tous ces oiseaux? De la vie sauvage, de la vie en appartement, de la nourriture? La conversation semblait être très intéressante. Sandra et Paul étaient fascinés. Soudain un corbeau a essayé d'ouvrir la porte de la cage! Alors les enfants ont vite pris la cage et sont partis.



Le chat et le cerf-volant

Un jour, en avril, Barbara regardait par la fenêtre. C'était une belle journée, et il y avait du vent. La maison était vide: tout le monde était à l'épicerie. Alors Barbara est allée au sous-sol chercher son cerf-volant. C'était un grand cerf-volant multicolore, qui avait la forme d'un papillon. Elle est allée dans le parc derrière sa maison. Son chat, Séraphin, la suivait.

Barbara a commencé à courir contre le vent et a lâché le cerf-volant. Il est rapidement monté, haut, très haut. Puis il est descendu et s'est pris dans les branches d'un arbre. Barbara n'était pas contente: le cerf-volant était tout en haut, et l'arbre était trop fragile pour grimper dessus. Alors elle a dit à Séraphin de grimper. Séraphin, qui est un chat très intelligent, a obéi. Il est rapidement monté jusqu'au cerf-volant.

Là il ne savait pas quoi faire. Alors il a mis sa patte sur le cerf-volant et a essayé de le faire tomber. Barbara a tiré un peu sur le fil. Le cerf-volant est descendu, avec Séraphin dessus! Barbara continuait à tirer, le vent soufflait, et le cerf-volant est descendu doucement. Barbara avait peur, mais Séraphin était très fier. Arrivé à terre, il a miaulé joyeusement.

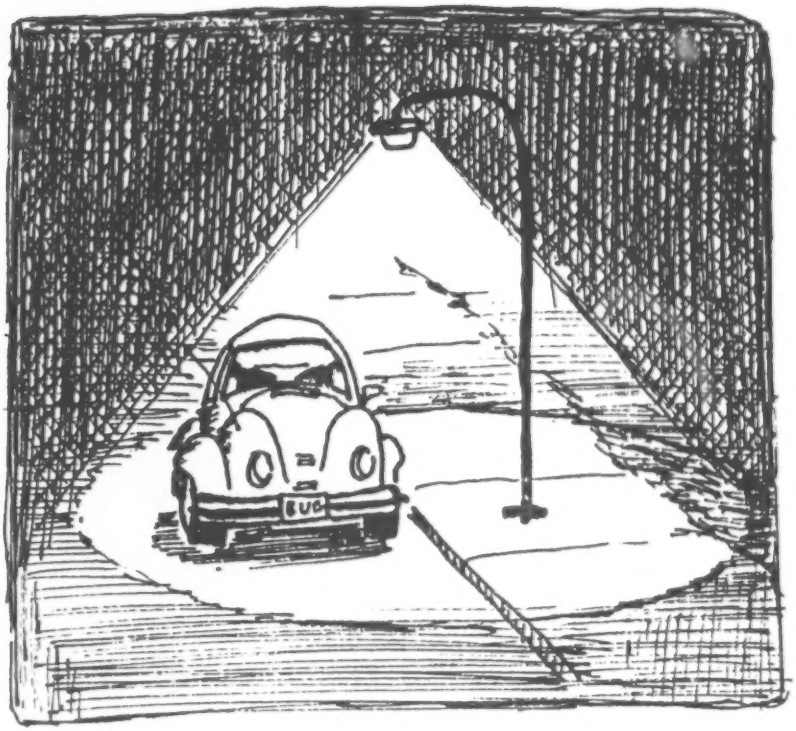
On photographie la nature

Sandra et Paul ont passé le début de l'été dans un parc national. Au début, ils ont pris des photos de cerfs et d'oiseaux. C'était facile: il y en avait partout et ils n'étaient pas timides. Quelquefois ils pouvaient s'approcher tout près de ces animaux et prendre leur portrait. Alors ils étaient fiers!

D'autres fois, il était impossible de prendre une photo parce qu'il n'y avait pas assez de lumière. Il faut être patient pour photographier la nature! Un jour, Paul attendait qu'une pie revienne sur son nid. Il est resté couché sur le ventre pendant deux heures. Finalement l'oiseau est arrivé, et Paul a pris une photo. Mais il pouvait à peine se relever: il avait les jambes tellement raides!

Un autre jour, Sandra a suivi un renard le long d'un chemin. Elle a marché pendant longtemps, en essayant d'approcher plus près. Finalement, comme elle prenait la photo, le renard est parti en courant. Il croyait peut-être que l'appareil photo était un fusil?

C'est dans un canot que Sandra et Paul ont pris leurs photos les plus intéressantes. Sandra avait l'appareil photo. En glissant sans bruit sur l'eau, ils sont allés tout près d'un castor et ils l'ont photographié. Maintenant les photos sont développées, et ils vont les montrer à toute la classe.



Une nuit dans la voiture

A la fin de l'été dernier, les grands-parents de Jean-Pierre sont venus passer un mois chez lui. Tout le monde était content: ils ne s'étaient pas vus depuis un an, et tous les jours il y avait des histoires à raconter. De plus, les grands-parents de Jean-Pierre n'arrêtaient pas de lui faire des cadeaux: il aurait bien aimé qu'ils restent avec lui pour toujours!

Un jour, les parents de Jean-Pierre ont décidé d'emmener tout le monde en voyage. Tous les cinq se sont entassés dans la voiture et, après avoir dit au revoir au chat, ils sont partis pour les montagnes. Jean-Pierre était ravi: il coucherait dans des motels, mangerait au restaurant tous les jours, et ne serait jamais tout seul.

Ils ont passé la première journée au bord d'un lac, et puis le soir la famille est remontée en voiture. Il commençait à être tard, et tout le monde était fatigué. Ils se sont arrêtés à un motel: pas de chambres libres. Un deuxième motel: même chose. Pendant deux heures le père de Jean-Pierre a continué à conduire sans pouvoir trouver de chambres. Finalement il a garé la voiture dans une petite rue.

As-tu jamais passé la nuit dans une voiture avec quatre autres personnes? Il fait toujours trop chaud ou trop froid, et personne ne peut dormir. Cette nuit-là, en plus, la police a frappé à la vitre de la voiture. Le père de Jean-Pierre, à moitié endormi, est sorti leur expliquer la situation. Les policiers ont souri et lui ont dit de ne pas faire de bruit pour les voisins. A quatre heures du matin la voiture a démarré, pleine de passagers fatigués et mécontents.